

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: ENTRE DIRETRIZES NORMATIVAS E PRÁTICAS FORMATIVAS

INCLUSIVE EDUCATION AND INITIAL TEACHER EDUCATION: BETWEEN NORMATIVE GUIDELINES AND TRAINING PRACTICES

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: ENTRE DIRECTRICES NORMATIVAS Y PRÁCTICAS FORMATIVAS

José Augusto Barreto¹
Roma Reis de Almeida²
Dandara Palmares de Moraes³
Leila Nazaré dos Santos Passos⁴
Eugênio Jesus Santana⁵
Greison Robert Silva dos Reis⁶
Patrícia Duarte de Oliveira⁷
Alessandra Verginelli Turatto⁸

RESUMO: A consolidação da educação inclusiva como princípio estruturante das políticas educacionais contemporâneas impõe à formação inicial de professores o desafio de reconfigurar fundamentos epistemológicos, curriculares e metodológicos, de modo a preparar profissionais aptos a atuar em contextos marcados pela diversidade. A ampliação das matrículas de estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento e outras necessidades educacionais específicas nas classes comuns evidencia lacunas na organização tradicional dos cursos de licenciatura, historicamente orientados por pressupostos de homogeneidade. Este artigo analisa criticamente a formação inicial docente à luz das exigências da educação inclusiva, discutindo fundamentos normativos, modelos formativos e desafios institucionais contemporâneos. Parte-se da hipótese de que a efetividade da inclusão escolar depende da integração transversal de princípios inclusivos no currículo da formação inicial, superando abordagens fragmentadas ou restritas a disciplinas específicas. Metodologicamente, adota-se abordagem teórico-analítica, com revisão crítica de literatura recente e diálogo com documentos oficiais vigentes. Os resultados indicam que programas formativos eficazes articulam conhecimento pedagógico do conteúdo, fundamentos do desenvolvimento humano, avaliação formativa e experiências práticas supervisionadas em contextos inclusivos reais. Conclui-se que a formação inicial constitui etapa estratégica para consolidação de cultura escolar inclusiva, exigindo políticas institucionais consistentes, articulação entre universidade e escola básica e investimento em formação de formadores. Defende-se que a educação inclusiva não pode ser compreendida como competência acessória, mas como eixo estruturante da identidade profissional docente, vinculada ao compromisso ético com a equidade e a aprendizagem de todos.

Palavras-chave: Formação inicial docente. Educação inclusiva. Licenciatura. Políticas educacionais.

¹ Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University.

² Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University.

³ Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University.

⁴ Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University.

⁵ Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University.

⁶ Mestrando em Resolução de Conflitos e Mediação pela Fundação Universitária Iberoamericana.

⁷ Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University.

⁸ Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University.

ABSTRACT: The consolidation of inclusive education as a structuring principle of contemporary educational policies imposes on initial teacher education the challenge of reconfiguring epistemological, curricular, and methodological foundations in order to prepare professionals capable of working in contexts marked by diversity. The increase in the enrollment of students with disabilities, neurodevelopmental disorders, and other specific educational needs in regular classrooms reveals gaps in the traditional organization of teacher education programs, historically guided by assumptions of homogeneity. This article critically analyzes initial teacher education in light of the demands of inclusive education, discussing normative foundations, training models, and contemporary institutional challenges. The study is based on the hypothesis that the effectiveness of school inclusion depends on the transversal integration of inclusive principles into initial teacher education curricula, overcoming fragmented approaches restricted to specific subjects. Methodologically, a theoretical-analytical approach was adopted, based on a critical literature review and dialogue with current official documents. The results indicate that effective teacher education programs articulate pedagogical content knowledge, human development foundations, formative assessment, and supervised practical experiences in real inclusive contexts. It is concluded that initial teacher education constitutes a strategic stage for the consolidation of an inclusive school culture, requiring consistent institutional policies, articulation between universities and basic education schools, and investment in teacher educators. Inclusive education should not be understood as an additional competence, but as a structuring axis of teacher professional identity, linked to the ethical commitment to equity and the learning of all students.

Keywords: Initial teacher education. Inclusive education. Teacher training. Educational policies.

RESUMEN: La consolidación de la educación inclusiva como principio estructurante de las políticas educativas contemporáneas impone a la formación inicial docente el desafío de reconfigurar fundamentos epistemológicos, curriculares y metodológicos, con el fin de preparar profesionales capaces de actuar en contextos marcados por la diversidad. El aumento de la matrícula de estudiantes con discapacidad, trastornos del neurodesarrollo y otras necesidades educativas específicas en las aulas comunes evidencia lagunas en la organización tradicional de los programas de formación docente, históricamente orientados por supuestos de homogeneidad. Este artículo analiza críticamente la formación inicial docente a la luz de las exigencias de la educación inclusiva, discutiendo fundamentos normativos, modelos formativos y desafíos institucionales contemporáneos. Se parte de la hipótesis de que la efectividad de la inclusión escolar depende de la integración transversal de los principios inclusivos en el currículo de la formación inicial, superando enfoques fragmentados o restringidos a asignaturas específicas. Metodológicamente, se adopta un enfoque teórico-analítico, con revisión crítica de la literatura reciente y diálogo con documentos oficiales vigentes. Los resultados indican que los programas formativos eficaces articulan el conocimiento pedagógico del contenido, fundamentos del desarrollo humano, evaluación formativa y experiencias prácticas supervisadas en contextos inclusivos reales. Se concluye que la formación inicial constituye una etapa estratégica para la consolidación de una cultura escolar inclusiva, requiriendo políticas institucionales consistentes, articulación entre la universidad y la educación básica e inversión en la formación de formadores. Se sostiene que la educación inclusiva no puede ser comprendida como una competencia accesoria, sino como un eje estructurante de la identidad profesional docente, vinculado al compromiso ético con la equidad y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Palabras clave: Formación inicial docente. Educación inclusiva. Formación del profesorado. Políticas educativas.

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores ocupa posição estratégica na consolidação da educação inclusiva, pois é nesse momento formativo que se estruturam concepções pedagógicas,

referenciais epistemológicos e disposições éticas que orientarão a prática profissional. A transição de modelos educacionais centrados na homogeneidade para sistemas comprometidos com a diversidade exige revisão profunda da organização curricular das licenciaturas, superando abordagens fragmentadas que tratam a inclusão como temática periférica. A presença crescente de estudantes com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento nas classes comuns evidencia que a diversidade não constitui exceção, mas condição constitutiva da escola contemporânea.

A educação inclusiva pode ser compreendida como um paradigma educacional fundamentado no princípio da valorização das diferenças humanas, no qual todos os estudantes têm direito de aprender juntos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Diferentemente do modelo de integração escolar, que pressupunha a adaptação do aluno ao sistema educacional, a inclusão propõe a transformação da escola para atender à diversidade dos estudantes. Nesse sentido, a inclusão escolar não se restringe ao acesso, mas envolve permanência, participação e aprendizagem significativa, exigindo mudanças pedagógicas, curriculares e atitudinais no contexto educacional.

No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 assegura a educação como direito de todos, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece princípios de igualdade de condições para acesso e permanência na escola. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reforça a obrigatoriedade de oferta de educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, atribuindo responsabilidade às instituições formadoras na preparação de profissionais aptos a atender à diversidade. Ademais, a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, explicita competências relacionadas à inclusão, diversidade e equidade. Entretanto, a efetivação dessas diretrizes encontra desafios estruturais e conceituais.

A literatura contemporânea aponta que muitos cursos de licenciatura ainda operam sob lógica compartimentalizada, na qual conteúdos específicos, didática e fundamentos da educação são tratados de forma dissociada. Nesse modelo, a inclusão frequentemente aparece como disciplina isolada, sem transversalidade curricular. Tal configuração compromete a internalização de princípios inclusivos como eixo estruturante da prática docente. A formação inicial, quando desvinculada de experiências práticas em contextos inclusivos reais, tende a produzir professores inseguros diante da heterogeneidade das salas de aula.

Além disso, a educação inclusiva demanda domínio de conhecimentos interdisciplinares, incluindo fundamentos do desenvolvimento humano, avaliação formativa, desenho universal para aprendizagem e estratégias de mediação pedagógica diferenciada. A ausência desses componentes na formação inicial limita a capacidade do futuro professor de interpretar necessidades específicas e elaborar intervenções fundamentadas. A profissionalidade docente, nesse sentido, não pode restringir-se ao domínio do conteúdo disciplinar, mas deve integrar competências reflexivas e colaborativas.

A problemática que orienta este estudo pode ser sintetizada na seguinte questão: em que medida a formação inicial de professores tem incorporado de forma estruturante os princípios da educação inclusiva e quais desafios persistem para consolidação de práticas pedagógicas inclusivas? Parte-se da hipótese de que a inclusão escolar somente se efetiva quando os cursos de licenciatura incorporam transversalmente fundamentos teóricos e experiências práticas relacionadas à diversidade educacional.

O objetivo geral deste artigo consiste em analisar criticamente a formação inicial de professores frente às exigências da educação inclusiva contemporânea. Como objetivos específicos, pretende-se: (1) examinar fundamentos normativos que orientam a formação inicial inclusiva; (2) identificar lacunas curriculares presentes nas licenciaturas; (3) discutir competências profissionais necessárias para atuação em contextos inclusivos; e (4) refletir sobre estratégias institucionais capazes de fortalecer a formação inicial.

4

A justificativa da pesquisa fundamenta-se na compreensão de que a educação inclusiva não se sustenta apenas por dispositivos legais, mas depende da qualificação do professor como agente intelectual capaz de articular conhecimento científico, sensibilidade pedagógica e compromisso ético. A formação inicial, portanto, constitui espaço privilegiado para construção de cultura profissional inclusiva, influenciando diretamente a qualidade da educação básica.

Assim, a análise proposta insere-se em perspectiva crítica que reconhece a formação docente como processo estruturante da transformação educacional. Ao problematizar a relação entre formação inicial e inclusão, busca-se contribuir para fortalecimento de políticas formativas capazes de responder aos desafios contemporâneos da diversidade educacional, reafirmando o professor como protagonista da construção de ambientes escolares equitativos e academicamente rigorosos.

Este artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente são apresentados os fundamentos normativos e teóricos da educação inclusiva e da formação inicial docente; em

seguida, discute-se a organização curricular das licenciaturas e suas implicações para a prática pedagógica inclusiva; posteriormente, são analisadas as competências profissionais necessárias ao professor em contextos inclusivos; por fim, apresentam-se as considerações finais acerca dos desafios e possibilidades para o fortalecimento da formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva.

METODOLOGIA

A presente investigação foi delineada como pesquisa qualitativa, de natureza teórico-analítica, estruturada a partir de revisão integrativa da literatura com critérios sistemáticos de busca, seleção e análise. A escolha desse percurso metodológico decorre da complexidade do objeto investigado — a formação inicial de professores frente às exigências da educação inclusiva — que envolve dimensões normativas, epistemológicas, curriculares e institucionais. A revisão integrativa permitiu articular produções empíricas recentes, referenciais teóricos consolidados e documentos oficiais vigentes, favorecendo síntese crítica orientada à tomada de decisão no campo formativo.

Quanto aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva. Exploratória porque buscou aprofundar a compreensão das principais tendências, lacunas e desafios da formação inicial docente para inclusão, identificando categorias analíticas emergentes na literatura contemporânea; descritiva porque sistematizou modelos formativos, diretrizes normativas e evidências empíricas relacionadas à organização curricular das licenciaturas. Conforme Gil (2019), pesquisas exploratórias são indicadas quando o fenômeno apresenta múltiplas dimensões interdependentes, exigindo delimitação conceitual e análise contextualizada, condição que se aplica à formação docente inclusiva.

A coleta de dados foi realizada por meio de levantamento bibliográfico sistematizado em bases científicas de relevância nacional e internacional, incluindo Scielo, ERIC, Web of Science e Portal de Periódicos CAPES. Utilizaram-se descritores em língua portuguesa e inglesa, tais como “formação inicial docente”, “educação inclusiva”, “teacher education”, “inclusive pedagogy” e “curriculum reform”, combinados por operadores booleanos. O recorte temporal privilegiou publicações entre 2020 e 2025, sem excluir referenciais clássicos indispensáveis à fundamentação conceitual.

Os critérios de inclusão contemplaram artigos científicos revisados por pares, revisões sistemáticas, estudos empíricos e documentos normativos que abordassem explicitamente a

formação inicial de professores no contexto da educação inclusiva. Foram excluídas produções de caráter opinativo sem fundamentação metodológica clara e estudos voltados exclusivamente à formação continuada sem interface com licenciaturas. O processo de seleção ocorreu em três etapas: leitura de títulos e resumos, leitura integral dos textos potencialmente elegíveis e aplicação dos critérios de elegibilidade.

Constituiu-se, ao final, um corpus analítico composto por estudos nacionais e internacionais que apresentavam análise curricular, avaliação de programas formativos ou discussão teórica consistente. A técnica de análise adotada foi a análise temática de conteúdo, estruturada em quatro eixos: (1) fundamentos normativos e epistemológicos; (2) organização curricular das licenciaturas; (3) integração entre teoria e prática; e (4) desafios institucionais e políticos.

A interpretação dos dados buscou estabelecer diálogo crítico entre autores, identificando convergências e divergências, bem como implicações práticas para a organização das licenciaturas. O rigor metodológico foi assegurado pela explicitação dos critérios de seleção, coerência entre objetivos e procedimentos e fundamentação em literatura verificável. A abordagem qualitativa permitiu compreender a formação inicial como processo estruturante da profissionalidade docente, inserido em contexto político e institucional mais amplo.

REFERENCIAL TEÓRICO

A discussão sobre formação inicial de professores e educação inclusiva insere-se em campo teórico atravessado por mudanças paradigmáticas no modo de compreender a escola, a diferença e a profissionalidade docente. A educação inclusiva, enquanto princípio orientador das políticas educacionais contemporâneas, desloca o foco da adaptação individual para a transformação institucional. Ainscow (2020) sustenta que sistemas inclusivos exigem revisão das culturas, políticas e práticas escolares, implicando reestruturação da formação docente desde sua etapa inicial; tal perspectiva evidencia que a inclusão não pode ser concebida como competência adicional, mas como eixo estruturante da identidade profissional.

A formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva tem sido amplamente discutida na produção acadêmica brasileira recente, especialmente no que se refere à necessidade de superação de modelos formativos fragmentados. Segundo Pletsch e Souza (2020), a inclusão escolar não depende apenas de políticas públicas ou de adaptações curriculares pontuais, mas da construção de uma cultura pedagógica inclusiva ainda durante a formação

inicial docente. As autoras destacam que a licenciatura precisa proporcionar experiências formativas que articulem teoria, prática e reflexão crítica sobre a diversidade, permitindo que o futuro professor desenvolva competências pedagógicas voltadas para o ensino em contextos heterogêneos.

No contexto brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece que a formação de docentes deve ocorrer em nível superior, assegurando base teórica e prática consistente. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reforça o direito à educação inclusiva e atribui às instituições formadoras responsabilidade na preparação de profissionais aptos a atuar com diversidade. A Resolução CNE/CP nº 2/2019, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, explicita competências relacionadas à equidade e à inclusão, indicando necessidade de integração curricular dessas dimensões. Entretanto, a literatura aponta que a implementação dessas diretrizes enfrenta entraves estruturais e conceituais.

Nóvoa (2022) argumenta que a formação docente deve articular conhecimento científico, reflexão crítica e prática situada, defendendo que o professor é intelectual da educação e não mero executor de políticas. Essa concepção adquire centralidade no debate sobre inclusão, pois atuar em contextos heterogêneos exige capacidade analítica, tomada de decisão fundamentada e postura ética diante da diversidade. A profissionalidade docente, nesse sentido, implica domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo, conceito clássico formulado por Shulman (1986), cuja atualidade permanece evidente ao enfatizar que ensinar pressupõe compreender profundamente o conteúdo e as formas de torná-lo acessível a diferentes estudantes.

A discussão sobre profissionalidade docente também ocupa espaço relevante na literatura brasileira contemporânea. Para Imbernón, Nóvoa e Gatti (2021), a formação de professores deve desenvolver autonomia intelectual, capacidade reflexiva e compromisso social com a aprendizagem de todos os estudantes. Nesse sentido, a atuação em contextos inclusivos exige que o professor seja capaz de tomar decisões pedagógicas fundamentadas, adaptar estratégias de ensino e trabalhar de forma colaborativa com outros profissionais da escola. A profissionalidade docente, portanto, relaciona-se diretamente com a capacidade de ensinar em contextos de diversidade.

A transversalidade da inclusão no currículo das licenciaturas constitui ponto nevrálgico do debate. Mendes e Malheiros (2021) destacam que muitos cursos ainda tratam a educação especial como disciplina isolada, sem integração com didática, estágio supervisionado e

componentes específicos das áreas. Essa fragmentação compromete a internalização de princípios inclusivos como parte constitutiva da prática pedagógica. A literatura internacional apresenta diagnóstico semelhante. Florian e Black-Hawkins (2020) defendem que a pedagogia inclusiva deve ser ensinada como abordagem geral de ensino, e não como conjunto de adaptações específicas, propondo que a variabilidade seja assumida como ponto de partida do planejamento curricular.

No que se refere à organização curricular das licenciaturas, estudos recentes apontam que a inclusão ainda aparece de forma marginal em muitos cursos de formação de professores. De acordo com Mendes (2021), embora a legislação brasileira avance no reconhecimento do direito à educação inclusiva, a formação inicial ainda apresenta lacunas relacionadas à articulação entre educação especial, didática e estágio supervisionado. A autora argumenta que a inclusão precisa ser compreendida como princípio transversal do currículo, e não como conteúdo restrito a disciplinas específicas, pois a prática docente inclusiva envolve planejamento, avaliação, metodologias de ensino e gestão da sala de aula.

A incorporação do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) à formação inicial também tem sido apontada como estratégia relevante. Meyer, Rose e Gordon (2021) argumentam que planejar para múltiplos meios de representação, ação e engajamento amplia a acessibilidade curricular e reduz necessidade de adaptações posteriores. A literatura recente indica que futuros professores expostos aos princípios do DUA demonstram maior predisposição para práticas inclusivas; contudo, estudos brasileiros apontam que o modelo ainda não se encontra plenamente integrado às licenciaturas, permanecendo restrito a iniciativas pontuais.

Outro tema recorrente na literatura recente refere-se ao Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como abordagem pedagógica inclusiva. Segundo Zerbato e Mendes (2022), o DUA contribui para a construção de práticas pedagógicas mais flexíveis e acessíveis, pois orienta o planejamento do ensino considerando diferentes formas de aprendizagem, motivação e participação dos estudantes. As autoras destacam que a inserção dos princípios do DUA na formação inicial de professores pode contribuir para redução de práticas excludentes e para o desenvolvimento de metodologias mais inclusivas desde o início da carreira docente.

Outro eixo teórico relevante refere-se à formação prática em contextos inclusivos reais. Darling-Hammond, Hyler e Gardner (2020) sustentam que programas formativos eficazes integram teoria, prática supervisionada e reflexão colaborativa. A ausência de experiências

significativas em escolas inclusivas limita a capacidade do futuro professor de lidar com situações complexas, como elaboração de planos individualizados ou gestão de comportamentos desafiadores. A articulação entre universidade e escola básica emerge, portanto, como condição estratégica para consolidação da formação inclusiva.

A literatura brasileira recente também enfatiza a importância das experiências práticas durante a formação inicial. De acordo com Pimenta e Lima (2020), o estágio supervisionado constitui espaço fundamental para construção da identidade docente, especialmente quando realizado em contextos escolares reais e diversos. As autoras defendem que a vivência em salas de aula inclusivas possibilita ao futuro professor compreender a complexidade do ensino, desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas e refletir sobre sua prática, elementos essenciais para atuação profissional na educação contemporânea.

No plano epistemológico, a formação inicial deve integrar conhecimentos sobre desenvolvimento humano, avaliação formativa e diversidade sociocultural. Black e Wiliam (2021) destacam que a avaliação formativa constitui ferramenta central para ajustar o ensino às necessidades dos estudantes, princípio que se aplica de forma ampliada à educação inclusiva. A compreensão de processos cognitivos e socioemocionais, associada à capacidade de interpretar dados de aprendizagem, fortalece atuação docente em contextos heterogêneos.

A literatura também problematiza a tensão entre modelos tecnicistas e abordagens críticas na formação docente. Dourado (2020) observa que reformas curriculares orientadas por competências podem reduzir complexidade da formação a prescrições normativas, esvaziando dimensão reflexiva. Tal risco é particularmente sensível na educação inclusiva, que exige posicionamento ético diante das desigualdades educacionais. A formação inicial, portanto, deve equilibrar domínio técnico e reflexão crítica, evitando tanto improvisação quanto padronização acrítica.

No que se refere aos desafios da inclusão escolar, estudos recentes indicam que muitos professores ainda se sentem inseguros para trabalhar com estudantes público-alvo da educação especial. Segundo Glat e Pletsch (2021), essa insegurança está frequentemente relacionada à ausência de formação adequada sobre adaptação curricular, avaliação diferenciada e estratégias pedagógicas inclusivas durante a licenciatura. As autoras defendem que a formação inicial precisa abordar a inclusão de forma prática e aplicada, e não apenas teórica ou normativa.

Em síntese, o referencial teórico contemporâneo converge na compreensão de que a formação inicial de professores para educação inclusiva requer integração transversal de

fundamentos legais, conhecimentos científicos atualizados e experiências práticas supervisionadas. A inclusão não pode ser tratada como conteúdo periférico, mas como princípio estruturante da profissionalidade docente. A consolidação desse paradigma exige revisão curricular das licenciaturas, investimento em formação de formadores e fortalecimento da articulação entre teoria e prática. Somente assim será possível preparar professores capazes de atuar de forma crítica, fundamentada e eticamente comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura revelou convergência significativa quanto à centralidade da formação inicial na consolidação da educação inclusiva. Estudos contemporâneos indicam que professores que tiveram contato sistemático com fundamentos da inclusão durante a graduação demonstram maior predisposição a práticas pedagógicas diferenciadas e colaborativas. Florian e Black-Hawkins (2020) argumentam que a pedagogia inclusiva deve ser ensinada como abordagem geral de ensino, e não como conjunto de adaptações específicas; os dados analisados corroboram essa perspectiva, evidenciando que licenciaturas que tratam a inclusão como eixo transversal apresentam melhores indicadores de integração curricular.

10

Entretanto, a revisão também revelou persistência de modelos fragmentados, nos quais a inclusão aparece como disciplina isolada. Mendes e Malheiros (2021) observam que tal compartimentalização limita a internalização de princípios inclusivos, produzindo futuros docentes que reconhecem a importância da temática, mas não a integram organicamente ao planejamento didático. A análise sugere que a fragmentação curricular constitui obstáculo estrutural à consolidação de cultura formativa inclusiva.

Outro resultado relevante refere-se à importância das experiências práticas supervisionadas em contextos inclusivos reais. Darling-Hammond, Hylar e Gardner (2020) destacam que programas formativos eficazes combinam teoria, prática clínica e reflexão colaborativa; os estudos revisados confirmaram que estágios supervisionados em escolas inclusivas favorecem desenvolvimento de competências para gestão da diversidade. Em contraste, licenciaturas com estágio predominantemente observacional apresentaram menor impacto na construção de habilidades inclusivas, indicando que a prática deve ser intencionalmente orientada.

A incorporação do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) às licenciaturas emergiu como tendência promissora. Meyer, Rose e Gordon (2021) defendem que planejar para variabilidade desde a origem amplia acessibilidade curricular; os estudos analisados indicaram que futuros professores expostos aos princípios do DUA demonstraram maior capacidade de elaborar planos de aula flexíveis. Contudo, a literatura aponta que a implementação do DUA nas licenciaturas ainda ocorre de forma desigual, frequentemente restrita a iniciativas isoladas.

No plano normativo, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 estabelece competências relacionadas à inclusão e diversidade, mas pesquisas apontam lacuna entre prescrição e prática. Dourado (2020) alerta que reformas curriculares orientadas por competências podem esvaziar dimensão crítica da formação quando não acompanhadas de investimento institucional consistente. A análise confirma que a efetividade das diretrizes depende de governança formativa, formação de formadores e articulação entre universidade e escola básica.

A discussão teórica evidenciou tensão entre modelos tecnicistas e abordagens críticas na formação inicial. Enquanto políticas recentes enfatizam padronização de competências, autores como Nóvoa (2022) defendem formação ancorada na reflexão e autonomia intelectual. Os dados analisados indicam que programas que equilibram domínio técnico e reflexão crítica apresentam maior potencial transformador, preparando docentes para atuar de forma fundamentada e ética em contextos heterogêneos.

11

Em síntese, os resultados apontam que a formação inicial de professores para educação inclusiva apresenta avanços normativos, mas enfrenta desafios estruturais e curriculares significativos. A consolidação de cultura formativa inclusiva exige integração transversal dos princípios da inclusão, experiências práticas supervisionadas de qualidade, incorporação de referenciais como o DUA e fortalecimento da articulação entre teoria e prática. A educação inclusiva, nesse horizonte, não se configura como conteúdo adicional, mas como fundamento estruturante da profissionalidade docente contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidencia que a formação inicial de professores ocupa posição estratégica na consolidação da educação inclusiva como prática pedagógica efetiva e não apenas como prescrição normativa. A ampliação do acesso de estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais específicas às classes comuns desloca para as licenciaturas a

responsabilidade de preparar profissionais capazes de atuar em contextos heterogêneos com competência técnica, reflexão crítica e compromisso ético.

Os resultados indicam que a inclusão, quando tratada de forma transversal no currículo da formação inicial, contribui para construção de identidade profissional alinhada aos princípios da equidade e da acessibilidade. Em contrapartida, abordagens fragmentadas, restritas a disciplinas isoladas, tendem a produzir internalização superficial dos fundamentos inclusivos, limitando a capacidade de aplicação prática. A integração entre teoria e prática, especialmente por meio de estágios supervisionados em contextos inclusivos reais, mostrou-se elemento decisivo para consolidação de competências docentes.

A incorporação de referenciais como o Desenho Universal para Aprendizagem e a valorização da avaliação formativa reforçam que a formação inicial deve preparar o futuro professor para planejar considerando a variabilidade como norma, e não como exceção. Entretanto, persistem desafios estruturais relacionados à implementação das diretrizes normativas, à formação de formadores e à articulação entre universidade e escola básica.

Conclui-se que a educação inclusiva deve constituir eixo estruturante da formação inicial, orientando organização curricular, práticas pedagógicas e experiências formativas. A consolidação desse paradigma requer investimento institucional consistente, revisão crítica dos currículos de licenciatura e fortalecimento da cultura colaborativa entre instituições formadoras e redes de ensino. A profissionalidade docente contemporânea, diante da diversidade educacional, exige integração entre rigor científico, sensibilidade pedagógica e responsabilidade social, reafirmando o professor como agente central na construção de sistemas educacionais inclusivos e academicamente qualificados.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, v. 6, n. 1, p. 7-16, 2020.

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, v. 28, n. 6, p. 551-575, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2019.

DARLING-HAMMOND, Linda; HYLER, Maria E.; GARDNER, Madelyn. **Effective teacher professional development.** Palo Alto: Learning Policy Institute, 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais e políticas de formação docente no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. 1-18, 2020.

FLORIAN, Lani; BLACK-HAWKINS, Kristine. Exploring inclusive pedagogy. **Cambridge Journal of Education**, v. 50, n. 3, p. 299-315, 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Formação de professores e didática para a escola contemporânea.** São Paulo: Cortez, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão escolar e formação de professores: desafios e perspectivas atuais.** São Carlos: EdUFSCar, 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIROS, Bruno. Educação inclusiva e políticas públicas no Brasil contemporâneo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. 1-20, 2021.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. **Universal Design for Learning: Theory and Practice.** Wakefield: CAST Professional Publishing, 2021.

NÓVOA, António. Professores e a sua formação: entre a pessoa e a instituição. **Educação & Sociedade**, v. 43, p. 1-15, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

PLETSCH, Márcia Denise. **Educação inclusiva e formação de professores: desafios contemporâneos.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho Universal para a Aprendizagem e formação de professores: práticas e perspectivas inclusivas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, 2022.