

Perspectivas docente e a formação continuada como ferramenta para a inclusão na sala de aula

Teaching perspectives and continuing education as a tool for inclusion in the classroom

Maria Angélica Godoi Cavalcante Nogueira¹

RESUMO

A Educação Inclusiva em tempos contemporâneos ocupa um lugar de destaque na promoção escolar por envolver aspectos como democracia, respeito ao outro e às diversidades e, é fundamental para a promoção da inclusão na sala de aula de forma equitativa e empática. O presente estudo busca uma abordagem crítica e reflexiva sobre a temática “perspectivas docente e a formação continuada como ferramenta para a inclusão na sala de aula”. Os objetivos propostos para o desenvolvimento desta pesquisa consideram: Investigar na fundamentação teórica análise crítica e reflexiva a respeito das perspectivas docentes em relação ao processo de ensino e aprendizagem no contexto da inclusão. Os objetivos específicos expressam: Identificar em estudos bibliográficos aspectos da formação continuada para professores no contexto da educação inclusiva; analisar como a formação continuada contribui para o alcance das perspectivas docente frente ao ensino e aprendizagem de aluno inclusivo; identificar o objetivo da formação docente. Nesse entendimento as escolas representadas por seus gestores precisam motivar a docência inovadora e a formação continuada para que o educando possa ter acesso a uma educação que prestigie suas potencialidades. A questão norteadora expressa compreender: Como a formação continuada docente pode contribuir para o alcance das perspectivas desses profissionais como mediadores no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação inclusiva, promovendo a

¹Maria Angélica G. C. Nogueira Mestrando Programa de Pós-graduação em Educação da Ivy Enber Christian University. angelicagn@hotmail.com.

inclusão qualitativa na sala de aula? É importante comentar que a formação docente inicial e continuada é um direito do professor garantido nas diretrizes educacionais vigentes expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.994/96 e na BNCC (Base Nacional Comum Curricular). A metodologia utilizada para esse estudo foi a pesquisa bibliográfica e atende as exigências da norma culta da Língua portuguesa.

Palavras-chave: Educação. Perspectiva. Desenvolvimento. Inclusão. Acessibilidade.

ABSTRACT

Inclusive Education in contemporary times occupies a prominent place in school promotion as it involves aspects such as democracy, respect for others and for diversity, and is fundamental to promoting inclusion in the classroom in an equitable and empathetic manner. The present study seeks a critical and reflective approach to the theme "teaching perspectives and continuing education as a tool for inclusion in the classroom." The objectives proposed for the development of this research consider: to investigate, through theoretical foundations, a critical and reflective analysis regarding teaching perspectives in relation to the teaching and learning process in the context of inclusion. The specific objectives express: to identify, in bibliographic studies, aspects of continuing education for teachers in the context of inclusive education; to analyze how continuing education contributes to achieving teaching perspectives regarding the teaching and learning of inclusive students; and to identify the objective of teacher training. With this understanding, schools represented by their administrators must encourage innovative teaching practices and continuing education so that students can have access to an education that values their potential. The guiding question seeks to understand: how can continuing teacher education contribute to achieving the perspectives of these professionals as mediators in the teaching and learning process of students in inclusive education, promoting qualitative inclusion in the classroom? It is important to note that initial and continuing teacher education is a right of the teacher guaranteed by the current educational guidelines, expressed in the National Education Guidelines and Framework Law (LDBEN) No. 9,394/96 and in the BNCC (National Common Curricular Base). The methodology used for this study was bibliographic

research, and it complies with the standards of formal Portuguese language usage.

Keywords: Education. Perspective. Development. Inclusion. Accessibility.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade se transforma e a educação evolui com ela, trazendo novas formas de perceber o ensino e novas perspectivas aos professores. Assim, os professores em meio às mudanças, se veem na necessidade de se transformarem profissionalmente no intuito de acompanhar a evolução social e educacional e atender as expectativas de alunos, pais de alunos, diretores educacionais e gestores escolares.

Esse contexto está relacionado com a forma de como a escola mobiliza o ensino e a aprendizagem, tanto de alunos nas salas de aula do ensino regular, quanto seus professores no exercício de sua docência. Além disso observa-se o papel do professor, da metodologia de ensino, currículo, escola, comunidade escolar e mudanças de posturas frente a relação de ensinar e aprender.

A Educação Inclusiva em tempos contemporâneos ocupa um lugar de destaque na promoção escolar por envolver aspectos como democracia, respeito ao outro e às diversidades e, é fundamental para a promoção da inclusão na sala de aula de forma equitativa e empática, pois, dessa forma ocorre a valorização do potencial de cada um, respeito ao tempo e modo de aprender, bem como o desenvolvimento de convivências inclusivas, estimuladoras e positivas.

Incluir é permitir que todos participem com qualidade de um mesmo processo educativo e possa desenvolver habilidades ou melhorar as já existentes e, assim, a diversidade ao ser prestigiada deve acontecer de forma igualitária e justa, promovendo o melhoramento de competências, diminuindo as diferenças e elevando a qualidade do ensino ofertado, para isso se faz necessário analisar a importância da formação continuada docente como elemento norteador de práticas e vivências escolares significativas para alunos e professores.

Nesse sentido a formação continuada expressa-se como um caminho importante para o aperfeiçoamento coerente e qualitativo das práticas pedagógicas, porém, é observado no contexto escolar atual questões que expressam a formação profissional

continuada para o ensino inclusivo muitas vezes ineficientes, pontos estes que merecem atenção reflexiva, não só do professor, mas também das políticas públicas vigentes em relação a oferta de capacitação continuada para o professor.

Considerando a importância da formação continuada para o professor, a essência da Educação Inclusiva e as perspectivas dos educadores em relação ao processo de ensino e aprendizagem que o presente estudo busca uma abordagem crítica e reflexiva sobre a temática “perspectivas docente e a formação continuada como ferramenta para a inclusão na sala de aula”, contudo, para a educação acontecer de forma dinâmica, inovadora e eficaz não envolve apenas o dia a dia na sala de aula e a formação profissional, necessita de bons recursos, materiais adequados, metodologias eficientes, professores comprometidos e formas corretas de desenvolver um trabalho produtivo, onde todos participem sem prejuízos e ninguém se sinta à margem do processo de ensino.

A inclusão está pautada em diferentes leis e abordam a necessidade de uma educação para além da escola, que forme cidadãos capazes de atuar com qualidade na sociedade, que as diversidades sejam respeitadas e o direito ao ensino de qualidade seja garantido de forma equitativa e humanizada para todos os alunos, percebendo-os na sua diversidade sem preconceito ou estereótipos.

No entanto, nesse cenário inovador a formação profissional é uma questão relevante e atua como ferramenta para a transformação das práticas pedagógicas e precisa “contemplar discussões sobre o preconceito e a exclusão ainda presentes nas relações escolares. Ao promover o diálogo sobre essas questões, a escola avança numa cultura mais democrática” (SOFIATO; ANGELUCCI, 2017 apud LEITE et al, 2025, p. 6126).

Os objetivos propostos para o desenvolvimento desta pesquisa consideram: Investigar na fundamentação teórica análise crítica e reflexiva a respeito das perspectivas docentes em relação ao processo de ensino e aprendizagem no contexto da inclusão. Os objetivos específicos expressam: Identificar em estudos bibliográficos aspectos da formação continuada para professores no contexto da educação inclusiva; analisar como a formação continuada contribui para o alcance das perspectivas docentes; identificar o objetivo da formação docente.

Para a mobilização de uma educação inovadora as escolas representadas por seus gestores precisam buscar motivar a docência em busca de formação continuada

para que o educando possa ter acesso a professores cada vez mais capacitados para lidar com a diversidade e, uma educação que seja desenvolvida em favor do aluno, em prestígio à inclusão, considerando sua “formação integral – segundo suas capacidades e seus talentos – e de um ensino participativo, solidário, acolhedor” (MANTOAN, 2015, p. 16).

A inclusão deve envolver todos os alunos numa perspectiva de formação igualitária de qualidade e considerar a realidade da sala de aula, recursos, métodos de ensino, os desejos dos alunos e professores frente ao processo educativo, pois, nesse sentido “a formação continuada dos professores torna-se um elemento fundamental para a implementação efetiva dessa inclusão nas escolas” (SANTOS et al, 2024, p.2).

A questão norteadora expressa compreender: Como a formação continuada docente pode contribuir para o alcance das perspectivas desses profissionais como mediadores no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação inclusiva, promovendo a inclusão qualitativa na sala de aula?

É importante comentar que a formação docente inicial e continuada é direito do professor garantido nas diretrizes educacionais vigentes expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.994/96 e na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), ambas afirmam que a formação profissional oferece ao ensino melhor qualidade e parte integrante da carreira, pois, a formação profissional deve ser contínua e atender as necessidades de aprendizagem do professor e estar em conformidade com as diretrizes educacionais vigentes, bem como, promover novas formas de ensino acompanhando as necessidades de aprendizagem do público alvo da educação inclusiva.

A motivação para o desenvolvimento dessa pesquisa está relacionado à reflexões a respeito da prática pedagógica na sala de aula, percebendo que o professor têm suas expectativas em relação ao ensino, especialmente no que se refere a construção do conhecimento do aluno com deficiência ou necessidades específicas de aprendizagem, bem como a necessidade por discussões que abordem a formação continuada para a promoção da Educação Inclusiva na sala de aula.

A justificativa para esse estudo está diretamente relacionado a importância de um olhar reflexivo sobre a docência, percebendo que o professor também tem suas lutas em busca de uma educação de qualidade, que estimule a inclusão e seja

importante para a transformação da sociedade em um ambiente de vivências mais inclusivas, onde as diferenças sejam respeitadas e não limitadas a um conceito social.

2 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da presente pesquisa foi importante perceber as perspectivas docentes frente ao processo de ensino e aprendizagem na educação inclusiva, bem como, compreensão a respeito da formação continuada como ferramenta para a inclusão na sala de aula. Para avançar em busca de conhecimentos pertinentes ao tema e responder a questão norteadora foi realizada pesquisa bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica, para Fonseca (2002), é realizada:

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Ao longo da realização dessa pesquisa foram realizadas leituras de textos e monografias publicadas na internet, livros de autores sobre a temática desenvolvida e visitas a sites da internet como Google Acadêmico (Scholar), Dialnet, SCIELO (Scientific Electronic Library Online) e periódicos científicos (Revistas digitais).

A pesquisa bibliográfica, conforme Amaral (2007):

[...] é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa (AMARAL, 2007, p. 1).

Essa leitura foi realizada de forma crítica e reflexiva em busca de resultados positivos e atender aos objetivos propostos de forma clara e objetiva. O estudo

realizado permitiu uma abordagem coerente e a sistematização de saberes pertinentes ao fazer docente e suas perspectivas em relação a formação continuada.

A inclusão está em pauta em diferentes contextos e concepções educacionais e deve acontecer de forma responsável com o desenvolvimento de técnicas, métodos e metodologias que possam ser eficientes no processo de inclusão do aluno com necessidades específicas de aprendizagem ao ensino e aprendizagem.

Estudos como o de: (FREITAS; PACÍFICO; 2018); (GUIMARÃES, 2022); (NÓVOA, 2017); (LIMA, 2022); (MANTOAN, 2015); (LEITE et al, 2025); (SANTOS et al, 2024), entre outros foram fundamentais para o desenvolvimento e compreensão dos conceitos abordados ao longo da presente pesquisa.

3 FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS CONTEMPORÂNEOS

A formação continuada para professores no Brasil tem um percurso recente iniciando na década de 1970 se estendendo até aos dias atuais. Na década de 1970, “os cursos de formação se preocupavam mais com o método de treinamento dos professores, uma vez que os currículos eram mais focados nas dimensões técnicas. E, a partir da década de 1980, perceberam-se as primeiras críticas a essa visão” (FREITAS; PACÍFICO; 2018, p.142) que favoreceram um repensar sobre o papel do professor e a necessidade de o mesmo ser crítico e reflexivo sobre sua prática.

Com a Constituição Federal (1988) a formação profissional docente ganha atenção e aparece como necessária para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de qualidade e o acesso do aluno com deficiência ao sistema de ensino regular é incentivado, observa-se nessa ocasião a ampliação de profissionais mais preparados para lidar com a diversidade, mas na prática ensino para alunos com deficiência ou necessidades especiais de aprendizagem era majoritariamente direcionado a classe de Ensino Especial.

Em 1990 aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia e firmou o entendimento de que a formação e o aperfeiçoamento contínuo dos professores são pilares essenciais para garantir a qualidade da educação básica. Em 1994 houve a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais organizado pela UNESCO (Organização das

Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e pelo governo da Espanha, sendo aprovada a Declaração de Salamanca (1994), grande marco para a Educação Inclusiva em muitos países e no Brasil.

A Declaração de Salamanca impulsionou a promoção da formação profissional voltada para lidar com a diversidade do alunado com necessidades educativas especiais, levando a uma nova abordagem sobre o ensino e as relações sociais no cotidiano escolar, porém, a capacitação profissional na época era teórica, o que não foi suficiente para desenvolver potencialidades inclusivas nos docentes para lidar com a diversidade.

Nóvoa (2017, p.1.121) diz que para a época “o professor precisava construir sua densidade (bagagem) pessoal e cultural através do autoconhecimento e da autorreflexão, partindo de suas histórias de vida para a construção de sua identidade profissional”. Essa reflexão para o autoconhecimento faltou nas formações da época. Nessa mesma época no Brasil a formação continuada docente entra em pauta em muitas discussões entre educadores e especialistas em educação, permitindo importantes transformações nas políticas educacionais brasileiras influenciada pela mudança no cenário social e educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída em 1996, trouxe uma nova visão sobre a necessidade de capacitar professores para atuarem de forma inclusiva na sala de aula.

A LDB-1996 em seu Art. 61 propõe:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional criada em 1996 “ainda estabelecia a formação de professores em nível médio para o ensino da educação infantil e os cinco primeiros anos do ensino fundamental, o que gerou um atraso para valorização profissional docente” (ARANHA, 2012 apud PIRES, 2021, p. 18), pois, a

lei embora fosse bem direcionada ao desenvolvimento da qualidade do ensino “admitia o nível médio como padrão para o magistério” (BARBOSA; BEZERRA, 2021, p.6), ocasionando questionamentos, como: formação insuficiente para a diversidade, falta de valorização profissional e precarização da Educação Especial.

Em 2002 a Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e, definiu que as instituições de ensino superior deveriam prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para atenção à diversidade e, que contemplasse conhecimentos sobre especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, pois, o público alvo da educação inclusiva envolve pessoas surdas, com baixa visão, cegas, com dificuldades na comunicação oral e ou escrita, desenvolvimento cognitivo abaixo da média, entre outras características e, em função das suas limitações necessitavam de atenção específica e o ingresso desses alunos a sala de aula de forma inclusiva, ou seja, em igual condições que os demais e, não estereotipados a uma deficiência X ou Y.

A educação escolar na concepção inclusiva está alinhada a perspectivas políticas, educacional e cultural e devem levar ao “atendimento adequado dos alunos com diferentes características, potencialidades e ritmos de aprendizagem como um novo paradigma onde todos têm a oportunidade de aprender, se desenvolver e conviver socialmente” (GUIMARÃES, 2022, p.11).

O ensino inclusivo ao ser garantido por leis e decretos federais segue uma jornada de sistematização social e institucional que trata tanto da oferta, como dos recursos, profissionais habilitados, ensino de qualidade e professores gozando do direito a formação continuada. A capacitação tem a finalidade de desenvolver competências que agregadas aos seus saberes de mundo e acadêmicos do professor desenvolva uma docência de qualidade e inclusiva.

Por essa razão que os cursos de formação para professores deve contemplar a promoção da inclusão e deve ser direcionado aos professores das classes de AEE, bem como aos professores das classes de ensino regular e “precisa ter em sua grade curricular pelo menos um componente curricular que contemple a educação inclusiva para que o professor se familiarize com situações que provavelmente enfrenta ou enfrentará no seu fazer pedagógico” (SOUTO, 2014, p.8).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo MEC em 2007, em resposta às necessidades educacionais específicas, prevê a: “[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2007, p.8), porém, ao observarmos o contexto da lei perceberemos que elas focam nos professores das classes de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

E, com foco apenas no profissional do AEE o ensino regular acabou prejudicado, aumentando o número de docentes despreparados para atuar de forma a incluir todos os alunos ao ambiente da sala de aula, aos conteúdos, ao ensino e aprendizagem de forma igualitária, levando alunos à margem do sistema de ensino e da sala de aula, em como desmotivando diversos professores, os quais passaram a se sentir despreparados para desenvolverem práticas eficientes com alunos com deficiência.

O professor é cobrado constantemente por resultados positivos em sua prática o que promove uma busca incessante por aperfeiçoamento para atender as normas e as expectativas dos gestores escolares, pais de alunos e alunos, leis, diretrizes curriculares o que deve despertar a atenção sobre as instituições formadoras, à medida que, observando “podemos ter alguma dificuldade em identificar as “boas práticas”, mas, intuitivamente, conseguimos reconhecer facilmente as “más práticas. É o caso, infelizmente, de muitos programas de formação de professores” (SHULMAN, 2005 apud NÓVOA, 2017, p. 1.114) que acabam se prendendo em conceitos e concepções pré-estabelecidos. E não atendem as reais necessidades de aperfeiçoamento dos professores.

E no que se refere a inclusão essa cobrança ainda é maior, pois, é um trabalho direcionado ao desenvolvimento educacional e social do aluno, contudo, o professor precisa “ter clareza de sua prática pedagógica e que isso demanda amplo conhecimento das diferentes dimensões que a qualificam; para tanto, é necessário aprender, e aprender é construir, refletir e mudar” (FREIRE, 2011 apud FREITAS; PACÍFICO, 2018, p.143) a prática, a forma de perceber as deficiências, o diálogo, a forma como desenvolve à docência em sala de aula.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica

e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação), afirma, no Art. 6 do seu Capítulo II:

[...] VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais; VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada; VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (BRASIL, 2019).

A formação continuada é caminho promissor para mudanças de condutas e um despertar didático/pedagógico para a diversidade, bem como um leque de possibilidades para o desenvolvimento de competências que permitam um olhar reflexivo sobre o aluno, suas características e necessidades de aprendizagem, portanto, devem fazer parte da jornada do professor para que este tenha a oportunidade de conhecer, interpretar e agir da melhor forma com seus alunos e garantir que a inclusão não seja apenas uma orientação das legislações brasileiras, mas, um fato concreto, pois, para a atualidade se faz “necessário tomar partido contra a preparação técnica, com uma certa orientação política ditada pelos interesses de quem detém o poder” (FREIRE, 1996, p. 125).

O PNE vigente (2014-2024) dispõe “metas para os profissionais da educação, diferentes estratégias para melhores condições de trabalho dos professores, e conseqüentemente melhor qualidade da educação brasileira” (DUARTE; MENDES, 2017 apud PIRES, 2021, p.19).

Segundo Ministério da Educação o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, institui a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, estabelecendo a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva para formação continuada de professores. Complementado pelo Decreto nº 12.773/2025, ele foca na inclusão, tornando obrigatórios o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI), com ênfase em capacitação (BRASIL, 2025, p.1-2).

Outras ações contribuíram para o repensar pedagógico frente a oferta de ensino inclusivo ao longo dos anos e programas como o Programa Nacional de Formação de

Professores da Educação Básica – PARFOR (2009), Universidade Aberta do Brasil – UAB (2006), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2012), Programa Mais Professores para o Brasil (2025) foram importantes para a formação continuada do profissional da educação, “oferecendo cursos de atualização e especialização a distância. Esses programas ampliaram o acesso à formação para professores em regiões remotas, contribuindo para a redução das desigualdades educacionais” (SANTOS et al, 2024, p.5), mas não conseguiram atender as demandas docentes, ou seja, estiveram focados na padronização curricular sem considerar as realidades, oferecendo formação com base teórica.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) 2017/2018 trouxe novas perspectivas para a formação profissional inicial e continuada com o desenvolvimento da análise e reflexão de forma a levar os docentes a reestruturar suas práticas pedagógicas, pois, a BNCC exige uma abordagem interdisciplinar centrada no desenvolvimento de competências e docência mais lúdica, voltada para a construção do conhecimento pelo aluno, com foco na interdisciplinaridade e no protagonismo de todos.

A Base Nacional Comum Curricular trata a formação continuada docente como fundamental para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Nesse sentido a BNCC afirma: “que é papel da escola Identificar barreiras à aprendizagem e à participação, promover adaptações curriculares sempre que necessário, articular com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), utilizar recursos e estratégias pedagógicas acessíveis” (BRASIL, 2017). Essas orientações apontam a necessidade de professores habilitados, sendo, preciso garantir formação continuada com foco em educação inclusiva.

Um desafio significativo segundo Frangella (2020, p. 385), é “a resistência dos professores às mudanças curriculares, receio de não conseguirem implementar as novas metodologias de forma eficaz”. A concepção de Nóvoa (2017, p. 1.124) sobre a formação continuada expressa “ser imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente, isto é, a formação inicial em relação com a indução profissional e com a formação continuada”, ou seja, a formação deve ser contínua e atender as necessidades de aprendizagem docente para que ele não se sinta limitado às suas próprias dificuldades.

Dessa forma, é necessário que “o docente se perceba nesse processo e esteja sempre atento para os espaços de aprendizagem (LIMA; SALES, 2002 apud BARROSO, DAVID, 2022, p. 2) que supere seus limites, seja otimista, criativo, ativo e vença seu próprio preconceito, além disso, é necessário ações no dia a dia das escolas que desenvolvam a inclusão escolar e, para isso devem agir em conjunto com toda a comunidade escolar. “A formação docente, em seu sentido mais amplo, caracteriza o processo de concretização de aprendizagens profissionais relativas à docência, abarcando dimensões teóricas, ideológicas, políticas, sociais, culturais, epistemológicas e filosóficas” (ALVARO; PRADA, 2001 apud RICHIT; ALMEIDA, 2021, p.2).

O professor é quem irá ensinar a outros a ser, agir, atuar, conviver com qualidade, porém, uma sugestão válida é “a realização dos cursos de formação dentro do espaço escolar, partindo dos problemas enfrentados pelos professores” (FREITAS, PACÍFICO, 2028, P.1448).

Nos dias atuais o professor, seja ele da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio ou Universitário é um profissional constantemente cobrado por resultados positivos e responsável pelo desenvolvimento do aluno com deficiência e sem deficiência no dia a dia das ações didático pedagógicas que expressam o ensino e a aprendizagem escolar e, o precisa fazer acontecer superando barreiras físicas, realidade do público alvo do espaço escolar, falta de materiais, recursos didáticos e metodológicos.

Além disso, como nos apresenta Nóvoa (1995) os professores “[...] são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentando características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas e o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo” (NÓVOA, 1995, p. 27) e está sempre se renovando e inovando sua docência, pois, “é na escola que as transformações se iniciam e é na escola que estão os principais envolvidos no processo educativo” (FREITAS, PACÍFICO, 2018, p.151).

Portanto, para que seja possível entender as expectativas docentes é importante destacar que o professor pensa nas habilidades que necessita desenvolver em si mesmo e em seus alunos, no entanto, “as experiências afetivas e de formação presentes nesse

contexto apresentam a afetividade no cerne das relações pedagógicas que lá se estabelecem” (ALVES et al, 2024, p.13).

O ensino e aprendizagem em classe do ensino regular que contempla a diversidade promove situações significativas, tanto para estimular vivências concretas e respeitadas, quanto no desenvolvimento do potencial de cada aluno, incluindo o aluno com dificuldades de aprendizagem, alunos com deficiências, superdotados ou com altas habilidades, os quais, precisam da adaptação curricular, do ambiente e das técnicas de exploração dos conteúdos de forma a lhes permitir acompanhar os demais da classe.

Para que os alunos possam desenvolver uma aprendizagem sólida, significativa e que atenda às suas características, necessidades de aprendizagem e suas potencialidades é importante que todos os sujeitos escolares entendam a inclusão na sua dimensão social, pois, conforme aponta Freire (1996) “ela ensina as pessoas a conviverem com as diferenças, respeitando-as numa dimensão libertadora, capaz de mudar o mundo”.

Uma formação qualificada desenvolve potencialidades, criticidade, curiosidades, afetividade levando o docente, seja ele iniciante ou experiente a se ressignificar, e “considerar a dimensão afetiva na reflexão das práticas pedagógicas atuais constitui-se como um importante elemento de análise para a compreensão das relações que se estabelecem sobre formação” (ALVES et al, 202, p.18), pois, o ensino e aprendizagem nas diversas modalidades de ensino envolvem relações interpessoais, portanto, saber agir e reconhecer suas falhas ao longo do ano letivo e promover interações sociais saudáveis em ação na sala de aula do ensino regular, nos anos iniciais da Educação Básica ou Ensino Médio é uma habilidade essencial.

Dessa forma segundo as concepções de (FREITAS, PACÍFICO, 2018, p.151) “a capacitação profissional surge como porta de entrada para o universo das práticas educacionais e inclusivas como orientam as políticas públicas vigentes”, porém as instituições formadoras também necessitam atualizar seu currículo.

De acordo com Rodrigues D. e Rodrigues L. (2011 apud SOUZA, CUNHA, 2019, p.206) “a formação de professores, tanto quanto possível, deve ser “isomórfica”, ou seja, que os estudantes devem ser formados passando por estratégias e metodologias semelhantes àquelas que eles usarão como profissionais”. Esse ensino

contribui não apenas para a transmissão de saberes histórico e científicos, geográfico ou literário, mas amplia a visão de mundo do professor, o qual “precisa entender que a escola inclusiva é a escola na perspectiva das diferenças, e sua pedagogia deve questionar, colocar em dúvida, contrapor-se, discutir e reconstruir as práticas” (GUIMARÃES, 2022, p.29).

A escola inclusiva deve estar à disposição do educando com deficiência e se adaptar às suas necessidades de aprendizagem, garantindo estadia e permanência, além de, envolvê-los numa dimensão didática e pedagógica inovadora, que permita a construção do conhecimento e estimule a coletividade.

No entanto, essa formação deve ser regular, continuada e contribuir para a manutenção, criação e alteração das relações estruturantes e estruturadoras do desenvolvimento profissional dos professores (ALVARO; PRADA, 2001 apud RICHIT; ALMEIDA, 2021, p.2) e estar o mais próximo possível da realidade das classes regulares, ser estimulante, atrativa e oferecer orientações práticas de como lidar com determinadas situações envolvendo o aluno com deficiência na sala de aula, pois, “somente quando os professores constatam que a programação formativa repercutirá na aprendizagem dos seus alunos é que se motivarão a repensar determinadas práticas e atitudes, de maneira significativa” (SILVA et al, 2023, p.140).

Dessa forma, de maneira bem clara “durante a trajetória formativa (formação inicial, continuada e as experiências informais) este profissional deve aprender diversos conhecimentos relevantes à sua formação e prática pedagógica” (BARROSO, DAVID, 2022, p.2), pois, esse profissional está sempre alinhado às “dificuldades que necessita superar e em que ponto deve avançar. Essa atitude docente visa contemplar a sala de aula em toda sua heterogeneidade, inserindo a pessoa com deficiência nesse processo” (BARBOSA; BEZERRA, 2021, p.8), por isso, para ele a formação precisa ser objetiva.

3.1 A perspectiva docente: o ensino inclusivo e a formação continuada

A perspectiva docente nesse sentido voltasse para o desejo de que seu professor formador lhe proponha formas de diversificar a prática e dê sugestões de como lidar com situações problema que tratam das necessidades de alunos atípicos. Nesse

entendimento, é que o professor precisa ser observado “como alguém que se educa e permanentemente (re)construindo-se” (COSTA et al, 2022, p. 150).

O professor hoje tem a atribuição de direcionar à dimensão da inclusão de todos os alunos aos conteúdos escolares, bem como, de levar os demais alunos a aprenderem a conviver com as diferenças de maneira respeitosa e cooperativa “estimulando participação do educando com deficiência e sem deficiências, os quais, mediados conforme suas capacidades se colocam a disposição, estimulados e em um mesmo processo educativo” (BARBOSA, BEZERRA, 2021, p.7), conseqüentemente, se trabalhados no cotidiano da forma correta e de forma igualitária todos participam ativamente do processo de ensino com produtividade.

Ademais, a formação continuada “deve fornecer aos professores as ferramentas necessárias para adotar abordagens pedagógicas aprimoradas, envolventes e contextualizadas, que favoreçam a compreensão e o engajamento dos alunos” (ALVES et al, 2022, p.48) e uma delas trata-se da utilização de “estratégias pedagógicas diferentes, para que seja possível atender aos alunos que possuem necessidades educativas especiais” (HADDAD, 2020 apud LIMA 2022, p.13). Ademais, é necessário reforçar a “identidade dos professores em relação à profissionalização, de suas experiências, das práticas, das relações que se produzem na dialética das identidades, na procura de novas práticas docentes” (OLIVEIRA, 2020, p. 19).

É importante ressaltar que a ação pedagógica com vista ao desenvolvimento integral do aluno com deficiência ou necessidades específicas de aprendizagem envolvem não apenas uma boa formação inicial ou continuada, mas também comprometimento docente com a prática inclusiva, pois, se ele o professor se manter à margem da realidade de sua classe, pouco poderá contribuir para a inclusão desses alunos às aulas, aos conteúdos, ao cotidiano das atividades escolares.

Esses acontecimentos em parte ocorrem porque as “diretrizes da inclusão não causaram mudanças significativas na realidade escolar, pois a inserção na escola regular continua prevalecendo ainda o posicionamento da integração” (GUIMARÃES, 2022, p.24), no entanto, para evitar esses acontecimentos é viável diálogo e trocas de experiências entre os diferentes sujeitos escolares.

De acordo com Santos (2015, p.148), “é necessário encontros com todo o conselho escolar, diálogos e debates sobre como deve se constituir o currículo de

determinada escola, o que é necessário que os alunos aprendam e conheçam” e, essa necessidade está entre as perspectivas do profissional educativo, o qual, tem preocupação constante em se sentir ou estar realmente “apto para a promoção de ensino inclusivo e promoção de ambiente acessível e acolhedor para seus alunos” (LEITE et al, 2025, p. 6124).

Essa preocupação parte da realidade presente em muitas escolas por todo o Brasil onde encontram-se deficiências na oferta da educação inclusiva, ou seja, mesmo a “educação especial estando presente em inúmeras leis e projetos, ainda não existe uma educação que seja realmente inclusiva. Essa realidade pode ser associada à informação limitada que os professores possuem destinada a esses conteúdos” (LIMA, 2019, p. 4), além de, poucos cursos de formação continuada oferecidos pelas secretarias de educação e os que chegam às escolas nem sempre atendem as necessidades de aprendizagem dos professores, os quais frustrados continuam em busca de estabilidade dentro da sua própria ação docente. Portanto, “a necessidade de um novo olhar para a formação de professores se faz pertinente no âmbito escolar” (ALVES et al, 2024, p.41).

Ademais, percebe-se que “algumas escolas ainda enfrentam questões burocráticas para funcionamento a exemplo da implantação de estrutura e demora das adaptações necessárias para o atendimento ao aluno com necessidades especiais” (SOUZA; CUNHA, 2019, p.205), observa-se tanto em escolas públicas, quanto escolas privadas que “a própria escola ainda não alcançou a proposição inclusiva e isso deve-se ao fato dela apresentar resistências criadas para com o diferente” (ALVES et al, 2024, p.42).

Além da presença de professores com dificuldade em desenvolver atividades focadas na limitação do discente, ainda ocorrem “o agravamento das condições de ensino, especialmente no que se refere à formação docente inicial e continuada – resultado de uma política educacional autoritária, que tem sido criticada em diversos encontros, congressos, publicações e reuniões de educadores” (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015, p. 26) e como já comentado por diferentes autores a inclusão não acontece como é proposta pelas leis em muitas escolas no Brasil.

Desse modo, o professor em formação necessita, além de conhecer os instrumentos direcionadores para o exercício profissional (procedimentos teóricos, metodológicos, didáticos, etc.), refletir sobre suas aquisições,

buscando relacionar o arcabouço de conhecimentos adquiridos às distintas situações por ele vividas. Precisa pensar e, de posse dos instrumentais que lhe forem sendo disponibilizados, construir suas próprias impressões, visões e maneiras de agir (COSTA, et al, 2022, 151).

Dentre as perspectivas profissionais docente está “a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante que lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente” (FREIRE, 1996). Muitos profissionais apontam ineficiência das políticas públicas, despreparo didático e pedagógico para atuar com a inclusão e comunidades que enfrentam a discriminação no ambiente educacional. No entanto, “vale destacar que a formação inicial, a formação continuada também deve ser inclusiva, abordando as diversidades presentes nas salas de aula” (FILIETAZ et al, 2025, p.5).

Grande parte dos cursos de Licenciaturas ou mesmo de formação continuada não conseguem “possibilitar a aprendizagem de uma base teórico-prática que apoie professores na articulação da afetividade e das outras dimensões humanas no processo de aprendizagem, deixando de perceber o ser humano enquanto pessoa completa” (ALVES et al, 2024, p.17), desconsiderando as subjetividades presentes na sala de aula.

E isso reflete no trabalho do professor que acaba responsável por aliviar essas tensões, buscando adaptar-se à realidade e promover a inclusão mesmo diante as dificuldades, pois, “a inclusão verdadeira abrange a aceitação e o respeito à diversidade, promovendo um ambiente de aprendizagem onde as diferenças são valorizadas e todas as vozes são ouvidas” (OLIVEIRA et al, 2024, p.2) e as subjetividades analisadas e respeitadas numa dimensão produtiva de condutas mais inclusivas.

Para o professor sua grande perspectiva em relação a inclusão abrange não apenas receber bem o aluno com deficiência em sua classe, dar voz ou ter voz, mas em desenvolver um trabalho adaptado e significativo com ele, saber lidar com as diferenças, identificar limitações e conduzir adequadamente esse educando em todo o processo educacional na dimensão cultural, dialética e socioafetiva.

E ao ter que lidar com dificuldades “como falta de formação continuada, recursos e o apoio necessários, os docentes podem sentir-se despreparados e

desmotivados, o que afeta a qualidade do ensino que oferecem” (CARDOSO et al, 2024, p.5), promovendo nesse profissional a sensação de insegurança ou de uma avaliação negativa sobre sua prática, uma vez que ao refletir sobre sua docência poderá perceber que a inclusão não aconteceu dentro do próprio conceito inclusivo.

Desse modo, é imprescindível que o futuro (a) professor (a) vivencie uma formação inicial sólida, que articule teoria e prática, elementos indissociáveis à formação docente. Assim como, seja acolhido (a) na escola que irá atuar por toda a comunidade para que se sinta confiante para desenvolver o seu trabalho de forma autônoma, criativa e interdependente. Como também, é preciso que sejam oferecidas formações continuadas que estejam de acordo com a realidade que os professores vivenciam diariamente para que possa subsidiar teoricamente a reflexão e a partir disso, desencadear a transformação de suas práticas pedagógicas (BARROSO, DAVID, 2022, p.9).

E diante a necessidade de transformar a prática escolar que o ensino não pode ocorrer de maneira a contemplar alguns, ou conectado a definições e modelos preestabelecidos, mas na solução de problemas enquanto metodologia, contudo, “a formação nesse contexto requer uma mudança nos professores e também nas escolas” (NÓVOA, 1995, p.26), pois, o desenvolvimento profissional é contínuo.

Nenhuma ação do professor acontece de forma aleatória, sem um foco ou público alvo, estão articuladas entre o que se precisa transmitir, os objetivos e o método utilizado aparecem, portanto, envolvido em situações distintas de ensino e aprendizagem. Esse profissional acaba “transformando-se nas e pelas relações que estabelece em seu contexto, na interação com seus pares, moldando sua própria maneira de ser, sentir, (re)agir no convívio social, no acesso e na apropriação dos novos saberes e fazeres docentes” (RAMALHO; NUÑEZ e GAUTHIER, 2003 apud COSTA et al, 2022, p. 151).

Mudanças são necessárias e fazem dessa temática relevante, pois, “incluir alunos com necessidades educacionais e características diversas num quadro escolar precário sem o devido suporte aos professores do ensino regular, não romperá por si só com os processos da exclusão” (GUIMARÃES, 2022, p.26), contudo, a tarefa do professor é dinâmica, envolvida em ações coletivas, colaborativas e exige saberes específicos.

A formação continuada nesse contexto deve se apresentar como promissora “para a promoção de uma educação mais dinâmica, participativa e localizada às

demandas contemporâneas” (ALVES et al, 2024, p.48) e, levar sua mediação formadora para o alcance das perspectivas docente frente ao ensino inclusivo, ou seja, para a formação de um profissional capaz de pensar sua prática, de superar as limitações da concepção de docência como um simples exercício técnico de saber fazer (OLIVEIRA, 2020, p.9).

Nesse sentido, “a reflexão crítica sobre a prática leva os professores a se envolverem num processo de aperfeiçoamento coletivo para uma atuação coletiva, capaz de contribuir com o desenvolvimento e a transformação da escola (GISI; EYNG, 2006, p. 26 apud DIAS, 2020, p.37). Transformando a escola em inclusiva, conseqüentemente haverá mudanças na sociedade, uma vez, considerando ser a escola um grande veículo de construção de valores para condutas construtivas nos diferentes grupos sociais.

É nesse “contexto que o conceito de “desenvolvimento profissional docente” assume relevância, fazendo emergir discussões sobre as dimensões subjacentes a este processo” (RICHIT; ALMEIDA, 2021, p.2) e, o docente ainda cria expectativas em relação a sua formação inicial e continuada, bem como, busca reconhecimento, assistência e eficácia no que faz, além disso, o professor sente medo de falhar, porém, é o mediador no processo de ensino e aprendizagem, cotidianamente atuam em busca da superação dos desafios, por isso, que almejam tanto pela formação continuada que os prepare a realmente desenvolver práticas que promovam a inclusão e o aluno sinta prazer em estudar.

Nesse sentido a implementação de “políticas públicas eficazes para a formação continuada deve, dessa forma, considerar não apenas a capacitação técnica dos profissionais, mas também a promoção de uma educação mais equitativa e acessível” (FILIETAZ et al, 2025, p.6), ademais, deve-se considerar que para o professor a inclusão envolve socializar, ser empático, ser paciente e habilidoso na escolha dos recursos e métodos de ensino, visto que, nessa perspectiva docente muitos objetivos são propostos para o desenvolvimento do educando com deficiência, o qual, que necessita muito mais do que práticas pedagógicas inovadoras.

Os alunos inclusivos são pessoas fragilizadas, discriminadas e ou tratadas com indiferença nos diferentes grupos sociais, ademais, “o aluno, quando chega à escola, não encontra só a sala de aula como espaço de aprendizagem, ele desenvolve a

aprendizagem em todos os momentos nos quais encontra-se no espaço escolar” (GUIMARÃES, 2022, p.26), a escola para ele é também uma oportunidade de interações construtivas.

O docente é um profissional que necessita estar inovando e motivado para melhor atender esse aluno, bem como, promover ensino que possa transformar realidades, diminuir as desigualdades e promover a inclusão. “Afinal de contas, aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos; implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos” (MANTOAN, 2015, p. 15) e, essa aprendizagem deve compreender tanto alunos, quanto professores, que expressam a necessidade de aperfeiçoar para envolver e promover a inclusão adequadamente no contexto da sala de aula, bem como, para os ambientes extraclasse.

Atuar de forma inclusiva é voltar “o olhar para os alunos inclusivos e enxergá-los como pessoas que somam e fazem parte da sociedade, como sujeitos com direitos, com capacidade de aprender” (LIMA, 2022, p. 2), nesse sentido, a expectativa do professor é alcançar o objetivo principal da educação inclusiva, ou seja, levar o educando independente de sua característica a fazer parte do processo de ensino ativamente, com as mesmas condições que os demais alunos, com o mesmo alcance e a mesma qualidade.

De acordo com o pensamento de Mantoan (2015) “há diferenças e há igualdades, [...] é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza” (MANTOAN, 2015, p. 36-37), então, a Educação Inclusiva é necessária, pois, tem sido “caracterizada com um novo paradigma, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização, pelo respeito aos ritmos diferentes” (MACHADO et al, 2024, p.7).

A Educação Inclusiva oportuniza aos alunos com deficiência o direito de frequentarem a escola e receberem independente de suas características, sejam elas física, cognitiva, intelectual, social, econômica, cultural, de gênero, religiosidade ou cor ensino de qualidade, portanto, “a educação inclusiva é modalidade de ensino processual que passa por alterações e por contínuas avaliações, para, de fato, alcançar

os alunos com necessidades educacionais especiais” (SOUZA; CUNHA, 2019, p. 206).

Nesse sentido cabe observar o papel do professor nesse segmento e como ele percebe sua prática, como lida em relação as suas expectativas, pois, “[...] práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1995, p. 27, grifo do autor).

Para muitos profissionais a inclusão é um desafio diário e está permeada na superação clara de obstáculos, dos quais, se apresentam na necessidade inicial de saber compreender as deficiências e como agir diante as situações problema que lhe são típicas, pois, “as particularidades comportamentais e comunicativas desses estudantes, por vezes, podem não ser plenamente compreendidas, dificultando o processo de inclusão” (ELIAS, 2025, p.18), por exemplo, como agir quando um aluno autista entra em crise em plena aula ou quando outro aluno com deficiência intelectual não consegue expressar sua ideia ou desejo e acaba agindo de maneira compulsiva.

Essas situações parecem simples, porém, acarretam uma série de problemas que envolvem outros educandos, a harmonia da sala de aula, o equilíbrio emocional desses alunos, dos professores e a própria mediação profissional, a qual, deve ser eficiente com o uso de linguagem adequada e assertiva, pois, do contrário pode gerar dificuldades ainda maiores e aumentar o desconforto do aluno.

É comum o aluno com deficiência intelectual (DI) apresentar desenvolvimento cognitivo abaixo da média e alguns têm dificuldade em se comunicar e outros demoram a se adaptar a novas realidades. E o aluno autista (TEA) apresenta três níveis de suporte, alguns são bem tranquilos e outros mais agitados. Tanto o DI, quanto o TEA exigem do professor foco e adaptação curricular para que possam desenvolver suas habilidades, assim, como os demais alunos com deficiência.

Nesse entendimento as adaptações curriculares nesse processo exercem “um papel fundamental na inclusão desses alunos, pois permitem a flexibilização do currículo para atender às suas necessidades específicas do aluno inclusivo” (ELIAS, 2025, p.18) e, são norteadoras para a aprendizagem sistematizada desses educandos, que por meio de diferentes recursos conseguem acompanhar o conteúdo e se

envolverem nas diferentes interações na sala de aula cooperando, participando ativamente.

Quando as dificuldades falam mais alto gera insegurança no docente e, muitos acabam se distanciando, por não conseguirem lidar com certas situações cotidianas envolvendo alunos com deficiência na sala de aula.

A insegurança desses profissionais é muito clara e todos citam que esta dificuldade em parte se deve pela ausência de formação direcionada à educação especial, uma capacitação que possa prepará-los a trabalhar nessa realidade. Deve-se levar em conta também que a maior parte desses profissionais atua há muitos anos como professores e que durante a sua formação inicial não existia disciplinas direcionadas à educação especial, diferente do currículo atual das licenciaturas e pedagogia (LIMA, 2019, p.12).

Observa-se nesse sentido a importância da reflexão, do conhecimento e da tomada de decisão no momento certo e, que surta efeito positivo evitando-se, por exemplo, repetir mediações frustradas como em situações anteriores, pois, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39). Evitar falhas. Essa também é uma preocupação docente, pois, ele é o responsável por garantir a todos os alunos estadia satisfatória na sala de aula. E a resolução de situações problema envolvendo alunos com deficiência não deve ser uma preocupação para o momento de uma desregulação emocional ou sensorial, mas ter habilidade desenvolvida para evitá-las e apoio de profissionais especializados.

A presença de profissionais como psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e assistentes educacionais pode fazer uma grande diferença no atendimento das necessidades dos alunos PCDs. No entanto, muitas escolas não contam com esses profissionais ou possuem um número insuficiente deles, o que sobrecarrega os docentes e dificulta a prestação de um atendimento adequado (QUEIROZ e DA SILVA MELO, 2021 apud CARDOSO et al, 2024, p.6).

A inclusão exige reflexões constante do professor sobre o trabalho desenvolvido e não pode ser insuficiente se tratando de pessoas com características atípicas, portanto, deve acontecer de forma direcionada, pois, “a práxis, é fundamental para a Educação, mas só é possível com a união da teoria e prática, relação de

intencionalidades e objetivos condizentes ao que se quer atingir” (SANTOS, 2015, p.144).

Nesse sentido recai sobre o docente a responsabilidade de inovar e garantir que ao educando seja ofertado o melhor ensino, a melhor estadia e interações que sejam significativas para ele, nessa perspectiva o professor diante de sua classe heterogênea é quem almeja que todos seus alunos se desenvolvam e adquiram saberes necessários para sua atuação nos diferentes campos da sociedade de forma produtiva.

Ademais, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), implementada em 2008, exerce um papel crucial na formulação de “diretrizes para a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. Ela orienta que os sistemas educacionais devem promover essa inclusão por meio da adaptação das práticas pedagógicas, capacitação, disponibilização de recursos e apoio especializado” (ELIAS, 2025, p.19).

O professor na classe regular com cerca de trinta a trinta e cinco alunos é quem “analisa as características dos sujeitos que aprendem e do conteúdo a ser ensinado” (SOTO et al, 2020 apud RICHIT; ALMEIDA, 2021, p.2), é o sujeito em constante desenvolvimento, alinhado as expectativas de ensino e aprendizagem de acordo com as diretrizes educacionais, numa visão crítica e analítica das realidades, envolvendo dimensões culturais, sociais, éticas para a construção de um ambiente onde todos possam se sentir confortáveis, seguros e acolhidos.

Para Santos (2015, p. 147) todo o trabalho do professor é articulado e “a prática docente envolve aspectos específicos da sua natureza, como o ensinar, o aprender, as avaliações, o sujeito que aprende e o conhecimento”. Dessa forma conduz o ensino o qual deve compreender as necessidades de ensino docente e as necessidades de aprendizagem discente. “Nesta direção, entendemos a necessidade de políticas públicas que valorizem e incentivem a capacitação desses profissionais, para que possam compreender a diversidade em sua sala de aula” (DIAS, 2020, p.38).

A prática é para a docência desenvolvida com vista a alcançar objetivos propostos, não é aleatória, “segue uma ordem almejando a construção de saberes significativos e, sem os recursos didáticos e pedagógicos, apoio profissional e currículo adaptado sempre terão dificuldades em lidar com toda a diversidade na sala de aula” (LIMA, 2022, p. 14). O aluno por sua vez é quem recebe essa informação,

sistematiza transformando-a em conhecimento e o maior prejudicado quando a escola, o governo, as políticas públicas, as secretarias de educação não se preocupam com seus professores.

O papel do professor é o de desenvolver sua aula com um planejamento elaborado prevendo os conteúdos, escolhendo a metodologia e se preparando para possíveis indagações, além disso, conforme aborda Santos (2015, p. 150) “precisamos pensar em como o aluno vai se apropriar desses conhecimentos produzidos e construídos historicamente pela sociedade”, pois, incluir não é apenas ter o aluno em classe. É necessário dar condições para que essa inclusão aconteça realmente, contudo, a “expectativa depositada na aprendizagem do estudante com deficiência é uma construção histórica e cultural, que, por sua vez, é apropriada e sintetizada pelos professores” (OLIVEIRA; GOMES, 2024, p.18).

Contudo a “inclusão não requer um ensino específico para esta ou aquela deficiência, atipicidade ou dificuldade dos alunos. Eles aprendem até onde cada um consegue chegar se o ensino for de qualidade” (GUIMARÃES, 2022, p.31).

Mesmo em meio ao trabalho desenvolvido de forma a garantir a todos os alunos o direito à educação de qualidade o professor em sua docência enfrenta diferentes dificuldades, entre as quais está a proposta inclusiva, a qual, também enfrenta dificuldades, pois, a própria dimensão inclusiva proposta por diferentes leis federais e diretrizes educacionais enfrenta desafios para o “processo de inclusão escolar, eles são inúmeros e articulados entre si, são de ordem teórica, pedagógica, curricular, metodológica, formativa, estrutural, de políticas e o próprio avanço efetivo da inclusão” (GUIMARÃES, 2022, p. 25).

Nesse sentido é possível observar a formação continuada não necessariamente uma obrigação formal, mas “uma oportunidade de crescimento profissional que deve instruir o docente a ser co-autor da sua prática, se adaptar a realidade, superar desafios e utilizar recursos e métodos educativos de forma dinâmica para assim surtir o efeito desejado” (LIMA, 2022, p.13), deve também a formação continuada promover nos docentes a reflexão crítica de suas práticas ensiná-los a buscarem formas diferentes de lidar com o ensino, com o aluno, com as diferenças, com as deficiências e contemplar de maneira responsável e inclusiva seus alunos. “O processo de busca de uma identidade profissional para a docência como parte dos processos de profissionalização

está relacionado com a autoimagem, a autobiografia e as representações que os professores fazem de si mesmos” (RAMALHO et al, 2004 apud OLIVEIRA, 2020, p.19).

O professor deseja esforços validados e formação continuada eficiente, além de apoio de outros profissionais que possam auxiliar para o melhor desenvolvimento das atividades com alunos com deficiência em sala de aula, contudo “os esforços não são inexistentes, mas frequentemente subjugados pela falta de formação continuada específica para os educadores em termos de práticas inclusivas” (OLIVEIRA et al, 2024, p. 9).

Portanto, entre as perspectivas docente em relação ao processo educativo e a promoção da inclusão na sala de aula faz parte de sua rotina profissional, pois, são muitas arreiras a serem atravessadas com o intuito dese alcançar a qualidade, no entanto, esse profissional almeja por recursos e formas concretas de validar seus alunos e contemplá-los com a melhor educação, porém, necessitam de atenção, de serem ouvidos e de serem valorizados na sua docência, a formação é um complemento, um caminho a seguir, e a sala de aula o espaço onde se deseja transformações reais e a educação inclusiva aconteça promovendo a todos em igualdade.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente pesquisa buscou responder a seguinte questão: Como a formação continuada docente pode contribuir para o alcance das perspectivas desses profissionais como mediadores no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação inclusiva, promovendo a inclusão qualitativa na sala de aula?

Com base nos dados analisados ficou claro que entre as perspectivas docente está a necessidade de formação continuada que contemple a sua realidade em sala de aula, bem como, trate e discuta temas relacionados às formas corretas de agir e atuar no ensino, socialização, inclusão, mediação de situações problema e aprendizagem do aluno com necessidades específicas de aprendizagem, com deficiência, altas habilidades, autistas, superdotados e outros inclusivos no contexto das práticas pedagógicas e didáticas de forma a garantir o desenvolvimento integral desses

educados de forma significativa e igualitária contribuindo para a promoção da inclusão na sala de aula.

Além disso, os dados analisados permitiram compreender que a formação continuada docente tem papel importante para o desenvolvimento do potencial docente, porém, embora haja entraves para que essa formação atenda plenamente as perspectivas docentes, ela é significativa para o desenvolvimento qualitativo da ação docente na sala de aula de forma organizada e direcionada a aprendizagem dos alunos.

Foi possível uma abordagem crítica e reflexiva sobre a temática “perspectivas docentes e da formação continuada como ferramenta para a inclusão na sala de aula”. Ademais, a temática desenvolvida, bem como os objetivos traçados, foram fundamentais para compreensões a respeito da formação continuada dos professores, os quais, mediadores no processo de ensino e aprendizagem são constantemente cobrados por bons resultados em relação à aprendizagem de todos os alunos.

Ademais, a formação continuada com foco na educação inclusiva analisada de forma crítica e reflexiva mostra-se um recurso estratégico, contribuindo como ferramenta de ensino e aprendizagem, ao motivar e capacitar o professor para promover uma inclusão qualitativa na sala de aula.

Os resultados obtidos evidenciam-se na perspectiva docente por formação continuada de qualidade, o que para (MANTOAN, 2015) deve ‘ser permanente e surtir efeito nas práticas dos professores em sala de aula, além de, prestigiar saberes anteriores, agregando outros novos de forma que integre a realidade da sala de aula às necessidades práticas dos professores”, pois, agregadas teoria e prática os resultados previstos terão um alcance maior, questionamentos coerentes e colaborativos para a construção de novos saberes, o aprender sistematizado pelo professor, o qual poderá levar para sua classe formas diferenciadas de articular sua docência e melhorar a qualidade do seu trabalho.

Nesse sentido (NÓVOA, 2017); (FREIRE, 1996); (FREITAS, PACÍFICO, 2018); (SANTOS et al, 2024); (SOUTO, 2014) contribuem com essa análise corroborando para a importância da formação continuada para a prática docente. Em seu contexto teórico a formação qualifica o professor a atuar de forma mais direcionada, bem como, oportuniza situações de ensino e aprendizagem mais relevantes no dia a dia da escola, contudo, mesmo sendo fundamentais para a melhoria

da prática docente os cursos de formação continuada nem sempre conseguem alcançar as expectativas dos cursistas, gerando a necessidade de reflexões a respeito da qualidade da formação ofertada.

De maneira consistente e objetiva Paulo Freire (1996) diz que “o professor necessita da autorreflexão para melhorar suas práticas educacionais”, portanto a formação continuada deve contribuir para a construção de saberes teóricos e práticos e levar o docente a refletir sobre sua docência, para que possa “ter clareza de sua prática pedagógica” (FREITAS, PACÍFICO, 2018), bem como a capacitação deve ser capaz de levar à promoção de uma “verdadeira inclusão na sala de aula” (MANTOAN, 2015), onde alunos e professores não se sintam frustrados ao longo do ensino e aprendizagem.

No que tange à formação continuada na perspectiva docente é necessária e essencialmente indispensável para o pleno exercício profissional no cotidiano escolar, porém, conforme apontado por (SANTOS et al, 2024); (LIMA, 2022); (LEITE et al, 2025) ainda se “percebe na contemporaneidade certa precarização em sua oferta”, o que promove a sensação de despreparo no professor para desenvolver ensino realmente inclusivo, pois, a formação profissional não dá um suporte teórico/prático para esse trabalho em sala de aula. Nesse sentido (SOUTO, 2014) discorre que a formação continuada, embora, contribua bastante para o fazer docente “precisa ter em sua grade curricular pelo menos um componente curricular que contemple a educação inclusiva”.

Verificou-se que formação continuada é um direito do professor e está orientada em diferentes leis e diretrizes educacionais como a Declaração de Salamanca, Constituição Federal de 1988, Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entre outras. Vimos que as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica vem reforçar a necessidade dos professores ter “a capacidade de avaliar as necessidades especiais, de adaptar o conteúdo do programa de estudos, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos para atender a um maior número de aptidões.” (BRASIL, 2001, p. 16). No entanto, “a formação continuada no contexto da educação inclusiva se justifica pela constante evolução das práticas pedagógicas e das políticas educacionais. (SANTOS et al, 2024, p. 2).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996) em seu texto

ressalta que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: “[...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p.42), portanto, essencial teoria e prática alinhadas no sentido de inovar a educação e levar aos alunos inclusivos maior possibilidade de desenvolvimento tanto intelectual, quanto cognitivo e socioafetivo, pois, capacitados os professores conseguem desenvolver competências que lhes permitam maior compreensão das características do seu aluno e assim promover maior acessibilidade social, educacional e afetiva em sala de aula.

Para que a inclusão aconteça no cotidiano escolar e atenda às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos com necessidades específicas de aprendizagem se faz necessário criar um ambiente onde as diferenças não sejam fator de discriminação entre alunos e professores, bem como a prática docente esteja voltada para a construção de sujeitos sociais capazes de atuar na sociedade de forma inclusiva, ética e democrática, porém, também é necessário “que o docente estimule vivências acolhedoras e deve estar apto para promover a inclusão de fato” (LEITE et al, 2025, p. 6124).

Ademais, a prática docente é um exercício social por lidar com diferentes sujeitos e situações diversas no dia a dia e precisa estar sustentada nas políticas públicas e no currículo escolar. Por isso que a formação continuada deve ser pautada em realidades concretas, pois, cada escola recebe uma clientela única, com culturas e gostos seus e o professor precisa se adequar e desenvolver sua docência considerando essa diversidade, do contrário a inclusão não se realiza e o ensino acaba falho e ineficiente, não porque o professor não trabalhou o necessário ou foi incapaz de conduzir sua aula, mas que às vezes a forma de ensinar não alcançou todos os alunos e isso nem sempre é culpa do professor, mas da falta de formação específica para a educação inclusiva. Portanto, entende-se que a formação continuada trata da continuidade da formação profissional” (LIMA, 2022, p.54), abordando temáticas e práticas que estejam de acordo com as realidades escolares.

Nesse sentido é possível observar a formação continuada não necessariamente uma obrigação formal, mas “um dos pilares que permite aos professores melhorar

continuamente sua didática e perspectiva da educação, ajudando assim, a superar os desafios, que são frequentes na docência” (LIMA, 2022, p.13) promovendo aos docentes refletirem sobre suas práticas e a buscarem formas diferentes de lidar com o ensino e contemplar de maneira responsável e inclusiva seus alunos.

Outro ponto interessante levantado pelos autores (BARBOSA; BEZERRA, 2021); (SANTOS, 2015); (LEITE et al, 2025) é que a formação continuada deve contemplar teoria e prática e preparar o professor para atuar com alunos com deficiência e, orientá-los a perceberem características discentes, desenvolvendo estratégias para lidar com possíveis situações problema em sala de aula, pois, não basta aprender as regras é preciso saber colocá-las em prática. Nesse segmento o desenvolvimento de profissionais éticos, inclusivos e habilidosos como destacado nos estudos de (GUIMARÃES, 2022); (OLIVEIRA; GOMES, 2024) e (NÓVOA, 1995) contribui para o alcance de resultados notáveis frente ao ensino e aprendizagem do aluno com deficiência e a inclusão ocorre cotidianamente como a escola almeja e as políticas públicas orientam. É necessário observar que a relação professor, prática docente e a capacitação profissional estão alinhadas e precisam acontecer com vistas ao pleno desenvolvimento do potencial do profissional, em como movimentar a escola em favor da inclusão.

Contudo, (RICHIT; ALMEIDA, 2021) ressaltam que “o profissional da educação superior, o professor formador de futuros professores, o professor da Educação Básica necessitam apropriar-se de conhecimentos profissionais distintos e aprofundados de modo a desenvolver uma prática profissional coerente”, despertando a importância de um olhar reflexivo sobre o professor e sua necessidade de formação qualificada, que o habilite a atuar satisfatoriamente no processo educativo de forma inclusiva.

Os achados sugerem também alguns entraves pertinentes a oferta da formação continuada para o professor do ensino regular que precisa desenvolver a aprendizagem em seu educando com deficiência ou necessidades específicas de aprendizagem, destacando conforme discutido em (OLIVEIRA; GOMES, 2024); (FILIEZ, 2025); (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015) (SOUZA; CUNHA, 2019) os quais trazem à realidade a ineficiência de muitos cursos, pois, mesmo diante as transformações no ensino ainda se apegam a transmissão teórica dos conteúdos, com pouca abordagem

prática e muitas vezes distante do contexto da sala de aula, desmotivando assim muitos docentes, os quais desmotivados perdem o interesse em participar dessas formações.

Isso demonstra conforme discutido por (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015) “o agravamento das condições de ensino, especialmente no que se refere à formação docente inicial e continuada – resultado de uma política educacional autoritária”, resultando em críticas no meio escolar, acadêmico e, “algumas escolas apresentam dificuldades na oferta do ensino inclusivo, pois, enfrentam barreiras burocráticas, física, falta de tecnologia assistiva, falta de profissionais preparados e “demora das adaptações necessárias para o atendimento ao aluno com necessidades especiais” (SOUZA; CUNHA, 2019).

Além disso, há também as apreensões educativas contendo conceitos ideológicos que tratam a deficiência como defeito incapacitante ou as impressões negativas individuais de muitos sujeitos escolares e, “isso nos leva a compreender que as significações que os professores têm acerca do aluno com deficiência determinam sua relação com este sujeito e orientam suas práticas pedagógicas endereçadas à aprendizagem desse discente” (OLIVEIRA; GOMES, 2024, p.8), ou seja, quando o professor está comprometido com a inclusão seu esforço certamente será maior e seu envolvimento será mais produtivo, pois, apresenta olhar reflexivo sobre o aluno e suas necessidades, se coloca a disposição das adaptações. E o professor que apresenta resistência às diferenças, provavelmente apresentará maior dificuldade em desenvolver um bom trabalho com seus alunos inclusivos, portanto, quando ambos se sentem preparados essas dificuldades deixam de ser tão impactantes. (SOUZA; CUNHA, 2019); (SANTOS, 2015, p.145) afirmam que “é necessário que o professor pense em qual será a melhor maneira, a melhor estratégia metodológica e pedagógica para que seu aluno aprenda os conhecimentos que a humanidade desenvolveu e produziu na sociedade”.

No entanto, não é segredo que grande parte das escolas brasileiras enfrentam muitas e graves dificuldades para o desenvolvimento da inclusão em seu espaço e, um desafio significativo apontado por (FRANGELLA, 2020) é “a resistência dos professores às mudanças curriculares, receio de não conseguirem implementar as novas metodologias de forma eficaz”, pois, falta acessibilidade arquitetônica, políticas públicas bem aplicadas, métodos e metodologias de ensino inovadoras, recursos

disponíveis, investimento em tecnologia, tecnologia assistiva e formação continuada docente, provocando desconforto, tanto para alunos, quanto para professores, os quais acabam sendo alvos de críticas e discriminação na própria comunidade escolar.

Somado a isso os professores necessitam aperfeiçoar saberes em relação ao aluno com deficiência no sentido de aprender a lidar com sua diversidade, a escolha adequada da metodologia de ensino, o que também ainda não é suficiente, pois muitos docentes conhecem as técnicas, mas não aprenderam a utilizá-las em sala de aula. Isso demonstra a importância de um repensar sobre a formação profissional, da oferta de infraestrutura adequada, “informações e conhecimento atualizados” (FILIETAZ, 2025, p.7).

Portanto, falar a respeito do professor na concepção da Educação Inclusiva é lembrar que este profissional está sempre se transformando para atender as exigências didáticas e pedagógicas, bem como para alcançar objetivos propostos pela escola, além disso, a prática docente é uma atuação que “envolve a reflexão e a transformação permanente, porque o professor vai se constituindo ao longo do tempo de modo colaborativo, um jeito próprio de ensinar, de conviver na escola e de ser professor.” (BARROSO, DAVID, 2022, p. 2).

Para o professor nada mais satisfatório do que entrar em sua sala de aula e conseguir mobilizar seus educandos de forma igualitária, positiva e perceber que seu empenho, compromisso e dedicação surtiram efeitos favoráveis e que todos os alunos com seu jeito único de ser sentem-se satisfeitos em estar na escola, aproveitando ao máximo o que ela pode oferecer em benefício ao seu desenvolvimento pessoal e educacional, portanto, de forma bem complexa é possível compreender essa prática “quando a escola deixa clara sua proposta inclusiva” (GUIMARÃES, 2022, p.26), a qual, enquanto ação transformadora estimula o desenvolvimento cognitivo e intelectual, por meio, de abordagem dos diferentes conteúdos de estudo, envolvendo “diferentes tipos de conhecimentos, saberes e práticas individuais e coletivas” (ALVES et al, 2024, p.26), bem como, a forma como se é trabalhado e colocadas em práticas as políticas públicas sobre educação, pois, sendo “o papel do professor ensinar e ensinar bem, cabe a ele desenvolver competências que lhe permita tamanho desenvolvimento (LIMA, 2019, p.5).

Contudo, analisando como a formação continuada contribui para o alcance das

perspectivas docentes é avançar no conhecimento de que toda ação de ensinar e levar o aluno a aprender pertence as perspectivas individuais dos professores, cada um ao seu modo, porém, todos em busca de atender com qualidade e se perceber enquanto profissional eficiente naquilo que se propõe a realizar, por isso a formação é tão necessária e cobrada no meio escolar.

Os estudos bibliográficos analisados em (SOUZA; CUNHA, 2019); (SANTOS, 2015); (MANTOAN, 2015); (SANTOS et al, 202); (LIMA, 2021) permitiram identificar aspectos da formação continuada para professores no contexto da educação inclusiva, demonstrando o aluno com deficiência ou necessidades específicas de aprendizagem como sujeito de direitos ao ensino adaptado de acordo com suas características, mobilidade ou desenvolvimento intelectual e cognitivo, exigindo do professor que se adapte também às suas necessidades e lhes prestigiem ao longo do ano letivo oferecendo condições adequadas de desenvolvimento, acolhimento e inclusão.

Nesse sentido é preciso compreender o sentido amplo das perspectivas docentes frente ao ensino inclusivo, pois, envolvem avanços e dificuldades e estão alinhadas ao desejo de aperfeiçoamento como garantia de ensino e aprendizagem que contemple a todos os alunos igualmente e de forma adaptada.

A educação inclusiva busca inserir todos os alunos ao mesmo sistema de ensino e compreende a igualdade de acesso, permanência e condições reais de aprendizagem com oportunidades igualitárias, combatendo a discriminação e evitando que alunos com necessidades específicas de aprendizagem ou com deficiência fiquem à margem do processo educativo na sala de aula. “Este conceito se fundamenta na ideia de que a diversidade é uma característica natural da sociedade e, portanto, deve ser refletida no ambiente escolar” (SANTOS et al, 2024, p.3), porém, não é correto compreender a inclusão apenas para alunos com deficiência, mas para toda a diversidade escolar. Partido desta afirmação a Declaração de Salamanca ressalta que: “O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5). É notório analisar que os professores mesmo antes da formação inicial já carregam consigo conhecimentos construídos culturalmente ou na sua experiência cotidiana

interpretando o meio, reconhecendo divergências históricas ou mesmo nos espaços escolares anteriores. “Esta formação passa pela discussão das concepções de inclusão, de educação, ensino, desenvolvimento, aprendizagem e de homem. Contribuindo então para que rompam com seus próprios preconceitos” (MANTOAN, 2015, p. 34).

Ademais, o professor cria e recria realidades e não está limitado ao conhecimento acadêmico. Para Mantoan (2015) o professor deve “compactuar com a ideia de que seus alunos devem ser vistos como sujeitos, pessoas em sua integralidade e não um rótulo ou do diagnóstico, assim como batalhar para que ele seja bem recebido pelo grupo”. Essa questão não está relacionada necessariamente aos procedimentos e métodos, mas como esse profissional se relaciona e promove o desenvolvimento de seus alunos, a socialização, o respeito as diversidades e como estimula a inclusão em classe, pois, “o sucesso do aluno é o fomento indispensável do seu fazer pedagógico” (PONTES, 2019, p.21).

O objetivo da formação continuada deve ser o de identificar que as metodologias de ensino também mudam conforme o perfil dos alunos e o conhecimento profissional exige o desenvolvimento de competências e habilidades que levem ao desenvolvimento de saberes, garantir a inclusão e ser agente ativo nessa ação, portanto, para melhor envolvimento dos educandos a adaptação curricular surge como grande oportunidade de dinamizar o ensino e promover a inclusão. Assim, “a formação continuada, a educação inclusiva e o papel dos professores são conceitos interligados que contribuem para a construção de um ambiente educacional justo e equitativo” (SANTOS et al, 2024, p.4).

É urgente o reconhecimento da importância do professor como mediador/facilitador no processo educativo e na promoção da inclusão na sala de aula. De acordo com Lima (2021, p. 16), “a formação continuada de docente para a educação inclusiva é um processo contínuo de desenvolvimento profissional que visa preparar os professores para enfrentar os desafios da diversidade em sala de aula.”

Na concepção de Santos (2015, p.154) “escola e professores devem acompanhar esse movimento de modificações, estando atentos às alterações, repensando os planejamentos, as aulas, a postura docente, entre outros aspectos”, contudo é fundamental ao professor buscar novos saberes e agregá-los à sua prática, portanto, a pesquisa deve fazer parte de sua evolução enquanto profissional. “É urgente a

necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais” (GUIMARÃES, 2022, p.30).

O presente estudo nos sugere, contudo “[...] pensar na formação de professores como um continuum de formação inicial e contínua, no qual o processo de autoformação é essencial” (VAGULA, 2005, p. 32 apud PONTES, 2019, p. 23). Outra questão é incorporar às aulas com os alunos inclusivos recursos tecnológicos e a tecnologia assistiva, pois, são recursos que tornam o processo de ensino mais democrático e adaptável às necessidades dos professores e para o avanço da inclusão escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisamos e refletimos sobre a prática docente na perspectiva da Educação Inclusiva e a importância da formação continuada enquanto perspectiva docente para a melhoria da qualidade do ensino e nas interações cotidianas com alunos com deficiência ou necessidades específicas de aprendizagem no processo educativo e no cotidiano escolar, no entanto, também foi relatado que as formações continuadas nem sempre conseguem atender as expectativas docentes, o que demonstra a necessidade de um repensar metodológico para a oferta desse ensino.

Ao longo deste trabalho, destacou-se aspectos históricos da trajetória da educação inclusiva, ficando claro que as políticas públicas exercem papel fundamental nesse processo, garantindo aos alunos inclusivos o direito de educação de qualidade e igualitária, em como garantindo aos professores o direito de formação inicial e continuada de qualidade. Embora tenha sido percebido ao longo desse estudo algumas dificuldades em relação a formação continuada nos dias de hoje, percebe-se que ela tem um papel importante para a construção de profissionais éticos, habilidosos e capazes de exercer a docência com qualidade.

Os estudos enfatizam que a formação deve contribuir, levando para a prática docente o hábito da reflexão e da autorreflexão, bem como desenvolver habilidades pertinentes ao ensino inclusivo, além disso, o professor deve reconhecer-se na sua prática e buscar inovar, colocando em prática seus saberes de mundo e os acadêmicos de forma a contextualizar o ensino e aprendizagem adaptando atividades, mobilizando a coletividade, o respeito as diferenças e promovendo vivências significativas para

todos os alunos na sala de aula, bem como, oferecer ensino de qualidade e garantir o acesso de todos de forma justa e igualitária.

Como já mencionado, existem muitos desafios que impedem que a inclusão aconteça plenamente no ambiente escolar e, um dos grandes desafios é a formação de professores. Além disso, percebe-se que a implementação de um sistema educativo inclusivo não é uma tarefa fácil, pois, são muitos entraves, expectativas e a necessidade de inovar para a sustentação dessa prática.

A Educação Inclusiva exige investimentos, uma abertura a diferença, uma escola apta a oferecer um currículo flexível e vinculado as demandas individuais e sociais dos alunos, garantindo acessibilidade de locomoção, comunicação em suas dependências, desenvolvimento de metodologias e práticas pedagógicas que atendam à todos sem qualquer tipo de discriminação, para que assim, todos dentro das suas particularidades, potencialidades, características tenham condições de aprender, se desenvolver, e principalmente, se reconheçam como sujeito de direito pertencente aquele ambiente.

Em suma capacitação contribui para o desenvolvimento de práticas mais dinâmicas, coletivas e cooperativista voltadas para as características e necessidades específicas do aluno com necessidades específicas de aprendizagem que também precisa interagir de maneira construtiva.

REFERÊNCIAS

ALVES, Paula Trajano de Araújo (org.). **Educação, ensino e formação docente: tendências atuais**. Iguatu, CE: Quipá Editora; Instituto Federal do Ceará, 2024.

AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2007.

BARBOSA, Ana Karla Gomes; BEZERRA, Tarcileide Maria Costa. Educação inclusiva: reflexões sobre a escola e a formação docente. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-11, 2021.

BARROSO, Francisca Joselena Ramos; DAVID, Maria Leticia de Sousa. Formação

docente: perspectivas e implicações do compartilhamento de memórias e experiências. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2022.

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

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: UNESCO, 1994.

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. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: linha de base**. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **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 e

institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC/CNE, 2019.

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. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/5130367164/decreto-12686-25>. Acesso em: [inserir data].

CARDOSO, Jane Alves; CARVALHO, Ronaldo do Nascimento; MARQUES, Valeska Regina Soares. Desafios na inclusão: as dificuldades dos docentes ao trabalhar com alunos com deficiência. **Educação – Revista Científica Eletrônica FT**, v. 28, ed. 138, set. 2024.

COSTA, Ademárcia Lopes de Oliveira; GOMES, Robéria Vieira Barreto; BEZERRA, Maria Irinilda da Silva. Formação docente e educação inclusiva: elementos para uma interseção. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 2, p. 148-161, maio/ago. 2022.

DIAS, Joselito Batista. **Educação para diversidade na perspectiva da inclusão social a partir de percepções de professores sobre sua formação docente**. Orientadora: Maria de Fátima Barbosa Abdalla. 2020. 171 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2020.

ELIAS, Ana Carolina Godoi. **Formação inicial de professores: desafios na inclusão de alunos com TEA na educação básica**. Rio Claro, 2025.

FILIETAZ, Marta Rejane Proença; ANDRADE, Zinara Marcet de; BRIDI, Jamile Cristina Ajub. Formação docente e inclusão: guia didático para professores na educação de pessoas com deficiência. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 25, n. 1, 2025.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANGELLA, R. C. P. Formação de professores em tempos de BNCC: um olhar a partir do campo do currículo. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 380-394, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Sirley Leite; PACÍFICO, Juracy Machado. Formação continuada: um estudo colaborativo com professores do Ensino Médio de Rondônia. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 1, p. 141-153, jan./mar. 2020.

GUIMARÃES, Thaliane Cristina Alves. **Educação inclusiva e os desafios da escola**. Orientadora: Norma A. Cardoso. 2022. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022.

LEITE, Isabela Ribeiro Alves; CORRÊA, Eláise Amaral; BARBOSA, Carlos José Silva; TORRES, Francisca Geciélma de Oliveira; VIANNA, Myrian Dias. Formação continuada de professores como ferramenta para a efetivação da educação inclusiva. **Interference Journal**, v. 11, n. 2, p. 6122-6134, 2025.

LIMA, Francisca Cícera de; JERÔNIMO, Rita Carolina Gondim da Fonseca. Educação inclusiva: os desafios da formação e as dificuldades na atuação docente. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/>. Acesso em: 29 mar. 2026.

LIMA, Gisleide da Silva. **Formação continuada para a inclusão**. Orientadora: Marilza Pavezi. 2022. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas, Campus do Sertão, 2022.

LIMA, V. C. **A formação continuada de docente para a educação inclusiva**. 2021. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos, 2021.

MACHADO, Gláé Corrêa; SANTOS, Andréia Mendes dos; SILVA JÚNIOR, Bento Selau da. As perspectivas da educação inclusiva no curso de Pedagogia: narrativas de professores iniciantes. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 76, jan./abr. 2022.

MAGALHÃES, Lúgia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza.

Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan./abr. 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 1. reimpr. São Paulo: Summus, 2015.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. cap. 1, p. 15-33.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 16, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742017000401106&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 mar. 2026.

OLIVEIRA, Adriana Souza de *et al.* O papel do professor na construção de uma escola inclusiva participativa para todos. **Pedagogia, Revista Científica Eletrônica FT**, v. 29, ed. 140, nov. 2024.

OLIVEIRA, Aylla Guimarães do Nascimento de. **Formação inicial de professores do ensino fundamental**. Orientadora: Salete Flôres Castanheira. 2020. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020.

OLIVEIRA, Francélio Ângelo de; GOMES, Adriana Leite Limaverde. Expectativas dos professores diante da aprendizagem dos alunos com deficiência: significações e atuações. **Horizontes**, v. 42, n. 1, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v42i1.1678>. Acesso em: 23 mar. 2026.

PIRES, Marla Moniely de Souza. **Trabalho docente e desvalorização do profissional da educação no Brasil**. Orientador: Marcos Antonio da Silva. 2021. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.

PONTES, Joelma Barbosa de Sousa. **A prática docente na perspectiva da educação inclusiva**: um estudo sobre o caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental José

Targino Maranhão – Araruna/PB. Orientador: Marcos Angelus Miranda de Alcantara. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia – Modalidade a Distância) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, Araruna, 2019.

RICHIT, Adriana; ALMEIDA, William Xavier de. Perspectivas para a formação de formadores de futuros professores no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 36, n. 2, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script/>. Acesso em: 22 mar. 2026.

SANTOS, J. dos. A prática docente na perspectiva histórico-crítica. *In*: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 16.; SIMPÓSIO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 6., 2015. **Anais [...]**. 2015.

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana; VASCONCELOS, Ana Cláudia da Silva; CORRÊA, Angélica Rodrigues; SILVA, Claudia Kreuzberg da; TOMAZ, Ilça Daniela Monteiro; LÔBO, Ítalo Martins. A importância da formação continuada do professor educador no contexto educacional inclusivo. **Ciências Humanas, Revista Científica Eletrônica FT**, v. 28, ed. 135, jun. 2024. Disponível em: <https://revistaft.com.br/a-importancia-da-formacao-continuada-do-professor-educador-no-contexto-educacional-inclusivo/>. Acesso em: 21 mar. 2026.

SILVA, Marco Cesar Krüger da; LOTTERMANN, Angelina Immig; SILVA, Enelize Jacy Ouriques Ribeiro da. Os princípios e concepções da formação continuada docente em Florianópolis/SC: uma análise documental. **Cadernos da Fucamp**, v. 22, n. 58, p. 135-153, 2023.

SOUTO, Maricélia Tomáz de; LIMA, Beatriz da Silva; PEREIRA, Erica Domingo; FARIAS, Givanildo Gonçalves de. Educação inclusiva no Brasil: contexto histórico e contemporaneidade. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO, 2014. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/>. Acesso em: 21 mar. 2026.

SOUZA, Fabiana Veríssimo da Costa; CUNHA, Valeska Guimarães Rezende da. A

educação inclusiva na perspectiva dos professores da rede municipal de Frutal: um estudo de representações sociais. **Cadernos da Fucamp**, v. 18, n. 32, p. 198, 2019.