



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA
PÓS-GRADUAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (2025)**

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS EM CLASSES
COMUNS DA ESCOLA REGULAR¹**

*INCLUSIVE EDUCATION POLICIES AND TEACHER TRAINING: A STUDY
ON PRACTICES IN REGULAR CLASSES IN REGULAR SCHOOLS*

Elizabeth de Rezende Sobrinho Sousa²
Dra. Karla Raphaella Costa Pereira³

RESUMO

A efetivação da educação inclusiva depende de múltiplos fatores, sendo a formação docente um dos pilares para a construção de práticas pedagógicas capazes de responder às necessidades dos alunos com deficiência em salas regulares. O objetivo deste trabalho foi analisar de que forma a formação de professores contribui para o desenvolvimento de práticas inclusivas no contexto da Educação Básica, considerando percepções e experiências de docentes da rede pública. A pesquisa possui abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, utilizando como instrumento de coleta um questionário semiestruturado aplicado a cinco professores que atuam com alunos público-alvo da educação especial em uma escola da zona urbana com alto índice de matrícula e inclusão. A análise dos dados seguiu os princípios da análise de conteúdo, permitindo a organização das respostas em quadros temáticos. Os achados revelaram lacunas significativas na formação inicial e continuada dos docentes, especialmente no que tange à abordagem prática da inclusão e ao conhecimento de metodologias como o Desenho Universal para a Aprendizagem. Apesar disso, os professores demonstraram empenho na adoção de estratégias como atividades adaptadas, apoio da equipe multidisciplinar, planejamento individualizado e incentivo à interação social. Entre os principais desafios, destacam-se a falta de infraestrutura adequada, turmas numerosas e ausência de profissionais de apoio capacitados, além de barreiras atitudinais e baixa articulação com a família. Os resultados apontam a necessidade urgente de políticas públicas que garantam formação docente continuada, condições estruturais adequadas e valorização

¹ Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para a Especialização em Atendimento Educacional Especializado, em 27 de novembro de 2025, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista junto a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

² Orientando do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/6303574203622278>. E-mail: elizakelvin94@gmail.com.

³ Orientadora do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), doutora em Educação (UECE) e em Letras (UFC). Lattes ID: <https://lattes.cnpq.br/6592056073051492>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7507-4627>. E-mail: karla.costa@ufersa.edu.br.

profissional, além de reforçarem o papel do professor como agente central no processo de construção de uma escola inclusiva e democrática.

Palavras-chave: educação inclusiva. formação docente. práticas pedagógicas. inclusão escolar. ensino regular.

ABSTRACT

The implementation of inclusive education depends on multiple factors, with teacher training being one of the main pillars for developing pedagogical practices that meet the needs of students with disabilities in regular classrooms. This paper aims to analyze how teacher education contributes to the development of inclusive practices in Basic Education, based on the perceptions and experiences of public-school teachers. This is a qualitative, descriptive, and exploratory study. Data were collected through a semi-structured questionnaire applied to five teachers working with special education students in a public school located in an urban area with a high enrollment rate. Data were analyzed using content analysis principles and organized into thematic charts. The findings revealed significant gaps in both initial and continuing teacher training, particularly concerning practical approaches to inclusion and the application of frameworks such as Universal Design for Learning. Nonetheless, teachers showed commitment by adopting strategies such as adapted activities, support from multidisciplinary teams, individualized planning, and promotion of social interaction. The main challenges identified include inadequate infrastructure, overcrowded classrooms, lack of qualified support staff, attitudinal barriers, and limited family engagement. The results highlight the urgent need for public policies that invest in ongoing teacher training, improved working conditions, and professional appreciation. They also reaffirm the central role of teachers as key agents in building an inclusive and democratic school system.

Keywords: inclusive education. teacher training. pedagogical practices. school inclusion. regular education.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores em práticas pedagógicas inclusivas para a Educação Básica é um dos pilares para a consolidação de uma escola verdadeiramente democrática, que atenda às diversas necessidades de aprendizagem presentes nas salas de aula. Para além do cumprimento das diretrizes legais, estudos recentes, como o de Corrêa *et al.* (2024) e Sousa *et al.* (2024), programas eficazes de formação docente devem não apenas fornecer conhecimento técnico, mas também fomentar reflexões críticas sobre a inclusão como um valor ético, social e educacional.

Sob a perspectiva legal, a Constituição Federal assegura que a educação das pessoas com deficiência deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, reforçando o princípio da inclusão e prevendo apoios complementares sempre que necessários (Barth; Schmickler; Lehmkuhl, 2022). Esse marco é fortalecido por legislações infraconstitucionais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), que estabelece a obrigatoriedade da matrícula de crianças e adolescentes na rede regular, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), voltada a assegurar condições de igualdade e participação plena na sociedade.

No campo educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) estabelece, em seu Artigo 59, que tanto os docentes da classe comum quanto os especializados em Educação Especial devem estar preparados para atender à diversidade dos estudantes. No caso do professor da sala regular, a legislação orienta que sua formação inclua conhecimentos que o capacitem a identificar necessidades específicas, flexibilizar práticas pedagógicas e atuar em colaboração com profissionais da Educação Especial.

Nesse cenário, o professor assume papel central na efetivação da inclusão, sendo chamado a desenvolver uma prática pedagógica crítica e reflexiva, capaz de superar modelos tradicionais e valorizar a diversidade como princípio educativo (Barth; Schmickler; Lehmkuhl, 2022). Assim, o amparo legal não apenas legitima, mas também exige que a formação docente esteja alinhada à construção de ambientes escolares inclusivos e equitativos.

Assim, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) se insere como uma proposta inovadora, oferecendo diretrizes para o planejamento pedagógico inclusivo e sustentando uma abordagem flexível, que busca eliminar barreiras e ampliar as oportunidades de participação dos alunos com deficiência. Suas diretrizes foram traduzidas e revisadas no Brasil em 2020 por um grupo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com

autorização do Centro de Tecnologias Especiais Aplicadas (CAST), com o intuito de fomentar práticas educativas mais inclusivas e acessíveis (Sebastián-Heredero, 2020). Essa iniciativa reforça a necessidade de mudanças estruturais no currículo, demandando políticas educacionais e programas de formação docente que incorporem os princípios do DUA para a construção de ambientes escolares efetivamente inclusivos (Sebastián-Heredero *et al.*, 2021).

No contexto nacional, o DUA tem ganhado crescente relevância, especialmente nas discussões sobre educação inclusiva. Estudos recentes, como os de Barcelos *et al.* (2021) e Menezes (2024), evidenciam a expansão da literatura sobre o tema, sobretudo no campo da educação científica, ressaltando o potencial do DUA em ampliar a participação e a aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Apesar dos avanços teóricos, sua implementação prática ainda enfrenta desafios significativos. Entre eles estão o desenvolvimento de livros didáticos físicos e digitais acessíveis, a criação de ambientes pedagógicos que favoreçam a inclusão e a disponibilização de recursos de apoio, como modelos e ferramentas didáticas adaptadas. Nessas condições, muitas vezes o atendimento às necessidades educacionais depende de esforços individuais ou coletivos de professores e equipes pedagógicas na adaptação do conteúdo às diversidades presentes nas salas de aula (Barcelos *et al.*, 2021). A lacuna entre teoria e prática no processo formativo compromete o potencial do DUA como estratégia inclusiva (Rocha; Santos, 2024).

O desenvolvimento profissional contínuo emerge, portanto, como um elemento essencial para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Espaços formativos que incentivam a reflexão crítica sobre as metodologias utilizadas em sala de aula possibilitam que os professores se atualizem, compartilhem experiências e adaptem suas práticas às necessidades específicas dos alunos. Dessa forma, a formação deixa de ser um evento pontual e passa a integrar a construção permanente da identidade docente (Soares *et al.*, 2024).

O estudo de Aguilera-Alarcón *et al.* (2024) aponta que programas de formação continuada que combinam fundamentação teórica com vivências práticas e acompanhamento pedagógico contribuem significativamente para o aprimoramento das competências dos professores no enfrentamento das barreiras à participação e aprendizagem. Ao desenvolverem habilidades para lidar com a diversidade, os educadores promovem ambientes mais equitativos, nos quais os estudantes com deficiência têm oportunidades reais de aprendizagem e convivência.

Adicionalmente, o contato com contextos multiculturais e experiências diretas com situações de exclusão social influenciam de forma significativa o compromisso ético e profissional dos docentes com a inclusão. Esses encontros vivenciais tendem a mobilizar

atitudes mais sensíveis e críticas frente à diversidade, destacando a necessidade de programas formativos que incorporem dimensões interculturais e promovam o desenvolvimento de uma postura acolhedora e ética diante das diferenças (Abu-El-Haj; Fialho, 2019).

Apesar dessas evidências, muitos programas de formação docente ainda permanecem excessivamente centrados em abordagens teóricas, sem proporcionar condições reais de experimentação, prática e acompanhamento. Essa desconexão entre o conteúdo formativo e os desafios reais enfrentados em sala de aula representa uma fragilidade nos processos formativos, limitando a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e dificultando a construção de escolas mais acessíveis e equitativas (Martín *et al.*, 2017).

Diante disso, torna-se evidente a urgência de uma abordagem formativa multifacetada, que integre teoria, prática, vivência e reflexão crítica, de modo a preparar professores para atuar em contextos de diversidade com competência e sensibilidade. Com base nesse panorama, o presente estudo tem como objetivo avaliar a contribuição da formação docente para o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas em classes comuns da escola regular na Educação Básica, reconhecendo o papel central do professor na efetivação das políticas de inclusão.

Dessa forma, este artigo organiza-se em quatro seções principais. Inicialmente, apresenta-se a fundamentação teórica acerca da educação inclusiva e do papel da formação docente, situando o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como eixo metodológico de análise. Em seguida, descrevem-se a metodologia utilizada na investigação, contemplando o instrumento de coleta e o processo de análise dos dados. Na sequência, expõem-se os resultados obtidos a partir das respostas dos docentes participantes, acompanhados de uma discussão crítica à luz da literatura científica. Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais se sintetizam os principais achados, destacam-se as contribuições do estudo e se apontam perspectivas para pesquisas futuras.

2 METODOLOGIA

Topicalizada para melhor organização das informações, esta seção apresenta a execução metodológica da pesquisa desenvolvida, conforme as etapas em que os dados foram coletados e analisados.

2.1 Tipo de Estudo

Este trabalho caracteriza-se como um estudo de caso, de natureza qualitativa, com enfoque na análise da formação docente e suas implicações nas práticas pedagógicas inclusivas em classes comuns da escola regular. O estudo de caso foi escolhido por permitir uma investigação aprofundada de um fenômeno educacional específico em seu contexto real, favorecendo a compreensão da complexidade que envolve a inclusão escolar e a atuação dos professores.

2.2 Questão de Pesquisa

A presente investigação tem como questão norteadora: como a formação docente contribui para o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas em classes comuns da escola regular na Educação Básica? Essa questão orienta a busca por evidências que revelem como os processos formativos impactam as práticas dos professores frente à diversidade presente nas salas de aula da escola regular.

2.3 Critérios de Inclusão e Exclusão da Revisão da Literatura

Para a revisão da literatura, foram incluídos estudos publicados em português e inglês que abordam a formação de professores para a educação inclusiva e práticas pedagógicas em classes comuns da escola regular, no contexto da Educação Básica. Foram considerados artigos originais, dissertações, teses e documentos oficiais publicados nos últimos dez anos. Excluíram-se publicações que não tratassem diretamente da formação docente no âmbito da inclusão escolar, bem como artigos de opinião, relatos pessoais e documentos com escopo exclusivamente teórico, sem base empírica.

2.4 Estratégia de Busca

A busca por fontes bibliográficas foi realizada nas bases de dados Scielo e Science Direct, reconhecidas pela relevância e abrangência de suas publicações na área da Educação. As palavras-chave utilizadas foram: “formação docente”, “educação inclusiva”, “práticas pedagógicas inclusivas”, “classes comuns” e “escola regular”, combinadas por operadores booleanos como AND e OR para refinar os resultados. A busca priorizou produções científicas que discutem políticas públicas de inclusão, diretrizes curriculares e experiências formativas voltadas para o enfrentamento das barreiras à aprendizagem e à participação em contextos da Educação Básica.

Quadro 1 – Estratégia de busca baseada no modelo PICO.

Elemento	Descrição	Termos utilizados (descritores e sinônimos)
P (População)	Professores da Educação Básica em classes comuns	"professores", "docentes", "educadores", "professores da educação básica", "professores do ensino fundamental"
I (Interesse)	Formação docente para práticas pedagógicas inclusivas	"formação docente", "formação de professores", "práticas pedagógicas inclusivas", "capacitação docente", "educação inclusiva"
Co (Contexto)	Escola regular com inclusão de alunos com deficiência	"educação básica", "escola regular", "classes comuns", "inclusão escolar", "alunos com deficiência"
Estratégia de Busca por Base de Dados:		
SciELO:		
("formação docente" OR "formação de professores") AND ("práticas pedagógicas inclusivas") AND ("escola regular" OR "classes comuns") AND ("professores" OR "educadores")		
Science Direct:		
("teacher training" OR "teacher education") AND ("inclusive pedagogical practices" OR "inclusive education") AND ("regular school" OR "mainstream classrooms") AND ("teachers" OR "educators")		

Fonte: Dados da pesquisa, autoria própria.

2.5 Instrumento de Coleta de Dados

Para a obtenção dos dados empíricos, foi utilizado um questionário semiestruturado, elaborado com o propósito de investigar as percepções e práticas pedagógicas inclusivas de professores atuantes em classes comuns da escola regular. O instrumento foi composto por duas seções: a primeira com questões objetivas, voltadas à identificação de aspectos como tempo de atuação docente, número de alunos com deficiência atendidos, abordagem da inclusão na formação inicial, participação em formações continuadas, autopercepção sobre o preparo para a inclusão e familiaridade com o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA); e a segunda com questões subjetivas, nas quais os docentes puderam relatar livremente as estratégias inclusivas que utilizam, os principais desafios enfrentados e os elementos que consideram essenciais para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva efetiva.

A aplicação do questionário ocorreu no mês de junho de 2025. Os formulários foram impressos e entregues presencialmente aos participantes, que os responderam manualmente, em local e horário de sua preferência, com prazo de até 48 horas para devolução. A coleta respeitou a disponibilidade individual de cada docente, considerando a rotina da unidade escolar onde atuam. A pesquisa foi realizada em uma escola da zona urbana, situada na região

central do município, caracterizada por ser a instituição com maior número de matrículas e de alunos público-alvo da educação especial da rede municipal. No momento da coleta, a escola contava com 2015 alunos matriculados, dos quais aproximadamente 20 eram estudantes com deficiência, o que representa cerca de 1% do total. A amostra foi composta por cinco professores, representando a totalidade dos docentes que atuam diretamente em turmas com alunos PCDs nessa escola, enquadrando-se dentro do escopo da investigação.

2.6 Extração e Organização dos Dados

Após a devolução dos questionários, os dados foram analisados e organizados em quadros analíticos, com base em uma tabulação manual, respeitando a natureza qualitativa da investigação. As respostas foram agrupadas conforme categorias temáticas emergentes, permitindo uma leitura interpretativa dos conteúdos fornecidos pelos participantes. A sistematização visou à identificação de recorrências e divergências nas percepções docentes, além de favorecer a construção de eixos de análise coerentes com os objetivos da pesquisa. A análise foi conduzida segundo os princípios da análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2016), considerando os significados expressos nas falas dos docentes à luz do referencial teórico adotado.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados obtidos por meio dos questionários aplicados aos docentes revelou aspectos relevantes sobre o perfil profissional, a formação, o preparo para práticas inclusivas e os principais desafios enfrentados no contexto educacional. Os dados foram organizados em quadros e representações gráficas, conforme descrito a seguir.

3.1 Perfil Profissional e Formação Docente

A amostra da pesquisa foi composta por cinco professores atuantes na Educação Básica, todos com experiências com alunos público-alvo da educação especial. A fim de preservar a identidade dos envolvidos, optou-se por não identificar características pessoais dos participantes, garantindo o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas. O levantamento foi realizado em uma escola localizada na zona urbana, na região central do

município, sendo está a unidade com maior número de matrículas e de alunos com deficiência atendidos na rede municipal de ensino.

O Quadro 2- sintetiza os dados objetivos do questionário, abordando variáveis como tempo de atuação docente, número de alunos PCD atendidos, abordagem da inclusão na formação inicial, participação em formações continuadas, percepção de preparo para atuação inclusiva e familiaridade com o conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Quadro 2 – Perfil Profissional dos Participantes.

Participante	Tempo de atuação	Nº de alunos PCD	Disciplinas na formação sobre inclusão	Formação continuada	Preparo para inclusão?	Conhecimento sobre DUA
1	6 a 10 anos	25	Aprofundada	Sim	Sim	Apenas ouvi falar
2	>10 anos	6	Superficial	Sim	Não	Ocasionalmente
3	>10 anos	2	Superficial	Não	Parcialmente	Não conhece
4	>10 anos	~10	Superficial	Não	Não	Não conhece
5	<1 ano	2	Não houve abordagem sobre o tema	Sim	Parcialmente	Não conhece

Fonte: Autoria própria.

No que se refere ao tempo de atuação profissional, três participantes possuem mais de uma década de experiência na docência, um atua entre seis e dez anos, e um está iniciando sua carreira, com menos de um ano de atuação. Esse cenário pode indicar aspectos profissionais variáveis, que favorece análises consistentes acerca dos desafios enfrentados na prática inclusiva.

Em relação ao número de alunos com deficiência atendidos, observa-se uma amplitude nas vivências docentes: dois participantes relataram ter atuado com dois a seis alunos; um com cerca de dez; e outro com vinte e cinco estudantes com deficiência ao longo de sua trajetória profissional, evidenciando diversidade de experiências no cotidiano escolar.

No aspecto da formação inicial sobre inclusão, os dados revelam fragilidades. Três professores relataram que a abordagem da temática durante a graduação foi superficial; um não teve qualquer abordagem curricular sobre o tema; e apenas um docente relatou ter cursado disciplinas com aprofundamento significativo. A forma como a inclusão foi abordada na graduação variou entre menções pontuais, conteúdos teóricos sem vinculação prática e, em um único caso, formação mais estruturada em conteúdos específicos de educação especial.

Quanto à formação continuada, três docentes afirmaram ter buscado aperfeiçoamento, com destaque para os cursos de Práticas Inclusivas e Libras, ofertados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC). Dentre esses, apenas o participante 1 relatou ter realizado uma especialização em Educação Especial Inclusiva, demonstrando investimento formativo mais avançado na área. Os demais que indicaram participação em formações relataram experiências pontuais e geralmente vinculadas a ações da própria rede de ensino.

A autoavaliação sobre o preparo para a inclusão reflete diretamente esse panorama formativo. Apenas um docente se considerou plenamente preparado para atuar em salas com alunos público-alvo da educação especial, enquanto dois apontaram sentir-se apenas parcialmente preparados e outros dois relataram não se sentirem aptos. Essa percepção está fortemente associada às formações realizadas: aqueles que não participaram de formações continuadas ou tiveram abordagem superficial durante a graduação são os que mais expressaram insegurança frente à atuação inclusiva.

Em relação ao conhecimento sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), três professores afirmaram desconhecer completamente o conceito, um declarou já ter ouvido falar, e outro referiu-se ao conhecimento como ocasional. A ausência de familiaridade com o DUA indica uma lacuna teórico-metodológica relevante, especialmente considerando que essa abordagem está prevista nas diretrizes nacionais para uma educação inclusiva de qualidade.

3.2 Estratégias, Desafios e Elementos Essenciais para a Inclusão

A partir da análise das respostas abertas, foi realizado uma síntese das respostas seguindo os três temas principais das questões: estratégias inclusivas utilizadas, principais desafios enfrentados e elementos considerados essenciais para uma prática inclusiva efetiva.

Quadro 3 – Estratégias Inclusivas Utilizadas

Estratégias Reportadas
Aulas dinâmicas com atividades adaptadas
Adaptação curricular e flexibilização
Apoio de profissional auxiliar
Incentivo à participação e interação social
Comunicação ativa com a família
Atuação da equipe multidisciplinar
Observação e escuta ativa

Fonte: Autoria própria.

A análise das estratégias inclusivas utilizadas pelos docentes, conforme apresentado no Quadro 3, revela um conjunto de práticas que visam atender às especificidades dos alunos

com deficiência em sala de aula. Entre elas, destacam-se as aulas dinâmicas com atividades adaptadas e o uso de recursos acessíveis, alinhando-se à literatura que aponta a eficácia de programas educacionais abrangentes, como os baseados na Análise do Comportamento Aplicada, para promover práticas pedagógicas responsivas às diferentes necessidades dos estudantes (Freitas; Benitez; Postalli, 2022).

Observa-se ainda o uso frequente da adaptação curricular e da flexibilização dos conteúdos, estratégias que dialogam diretamente com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem. Tais medidas são fundamentais para garantir que todos os alunos tenham acesso ao currículo de maneira equitativa, especialmente em contextos de retorno às aulas presenciais no pós-pandemia, em que a organização física e pedagógica dos espaços escolares precisa ser repensada para assegurar acessibilidade e segurança (Furlani; Cardoso, 2021).

O apoio de profissionais auxiliares também é uma estratégia destacada pelos docentes, reforçando a importância do trabalho colaborativo na promoção da inclusão. Contudo, a presença desses profissionais nem sempre é suficiente se não houver formação continuada e articulação pedagógica, como alertam Lara e Sebastián-Heredero (2020), ao defenderem que a qualificação e o diálogo constante entre os atores escolares são essenciais para eliminar barreiras atitudinais e favorecer a aprendizagem.

Além disso, os professores relatam incentivar a participação e a interação social entre todos os alunos como parte de sua prática, o que se mostra coerente com os estudos que evidenciam os benefícios da inclusão para toda a comunidade escolar. Ao promover metodologias de ensino diferenciadas, a escola amplia as experiências de aprendizagem e fortalece valores como empatia, respeito e colaboração entre os estudantes (Tipanta *et al.*, 2023).

Outro aspecto relevante identificado no quadro é a valorização da comunicação ativa com a família. Essa aproximação fortalece o vínculo entre escola e comunidade e favorece o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos com deficiência, conforme defendem Cezar e Jacob (2021), ao ressaltarem que a efetivação da inclusão requer o envolvimento de múltiplos agentes – educadores, gestores, familiares e formuladores de políticas – em uma rede de apoio interdependente.

Assim, a escuta ativa e a atuação conjunta da equipe multidisciplinar são reconhecidas como elementos essenciais para o planejamento de ações pedagógicas mais sensíveis às necessidades individuais dos estudantes. Essas práticas evidenciam a compreensão, por parte dos docentes, de que a inclusão não se resume à presença física do aluno em sala, mas

envolve um compromisso ético com o seu desenvolvimento integral, sustentado por práticas reflexivas e colaborativas.

Quadro 4 – Principais Desafios Relatados.

Desafios Identificados
Falta de recursos e infraestrutura adequada
Ausência ou baixa qualificação dos profissionais de apoio
Falta de apoio da família
Número excessivo de alunos por turma
Resistência de setores da comunidade escolar
Complexidade na gestão das múltiplas necessidades dos alunos

Fonte: Autoria própria.

O Quadro 4 revela que a falta de recursos e infraestrutura adequada permanece como um dos principais entraves à consolidação de práticas inclusivas nas escolas regulares. Essa deficiência compromete desde o acesso físico aos espaços até a disponibilidade de materiais pedagógicos acessíveis, o que reforça o apontamento de Lopes *et al.* (2023), ao destacarem a baixa acessibilidade arquitetônica e metodológica como um problema estrutural recorrente, influenciando diretamente nas condições básicas compromete a aprendizagem dos estudantes com deficiência, dificultando a efetiva participação nas atividades escolares.

Outro desafio apontado pelos docentes diz respeito à ausência ou baixa qualificação dos profissionais de apoio, cuja atuação é fundamental para a mediação pedagógica junto aos alunos com deficiência. Tal constatação está alinhada aos achados de Silva *et al.* (2020), que ressaltam que a formação inadequada não se restringe aos professores regentes, mas também aos auxiliares e profissionais da equipe escolar, cuja atuação pouco qualificada pode dificultar a implementação de estratégias inclusivas efetivas e gerar dependência assistencialista.

A valorização da comunicação com a equipe escolar e com a família, apontado pelos professores entrevistados, reflete o entendimento de que a inclusão exige a construção de vínculos entre os diferentes atores do processo educativo. O envolvimento familiar tem se mostrado determinante para o sucesso das práticas inclusivas, sobretudo na Educação Infantil, conforme apontado por Oliveira (2024), ao evidenciar que parcerias consistentes entre escola e família ampliam as oportunidades de aprendizagem. Além disso, como reforçam Vieira *et al.* (2022), a articulação entre famílias, instituições escolares e serviços especializados podem proporcionar desafios na inclusão dos estudantes com deficiência, tornando-se um dos pilares para a consolidação de ambientes verdadeiramente inclusivos.

Entre os fatores estruturais mais críticos está o número excessivo de alunos por turma, que compromete a individualização do ensino e torna inviável a adoção de metodologias

diversificadas. Santos *et al.* (2024) reforçam que o currículo tradicional, quando imposto em contextos superlotados, torna-se excludente, uma vez que não acomoda as múltiplas necessidades de aprendizagem existentes. Essa limitação sobrecarrega o professor e compromete a qualidade da atenção destinada aos alunos que demandam apoio mais específico.

A resistência de setores da comunidade escolar também foi mencionada como um obstáculo à efetivação da inclusão. Esse dado aponta para a existência de barreiras atitudinais ainda presentes no ambiente escolar, revelando a necessidade de promover processos formativos contínuos e reflexivos. Como discutido por Santos *et al.* (2024), a resistência de alguns educadores e membros da equipe pedagógica pode estar relacionada a concepções ultrapassadas sobre deficiência, o que inviabiliza uma cultura escolar realmente acolhedora e transformadora.

Em suma, os professores evidenciam a complexidade na gestão das múltiplas necessidades dos alunos, reconhecendo que a heterogeneidade da sala de aula exige um planejamento diferenciado e habilidades específicas. Ainda que os docentes demonstrem esforço para promover práticas inclusivas, como observaram Cezar e Jacob (2021), esses esforços muitas vezes esbarram em dificuldades sistêmicas que favorecem a segmentação em vez da integração. A superação dessa complexidade demanda políticas públicas que valorizem o trabalho docente, com suporte técnico, pedagógico e emocional contínuo.

Quadro 5 – Elementos Essenciais para a Prática Inclusiva.

Elementos Essenciais Identificados
Formação específica e continuada em educação inclusiva
Atitude acolhedora, empática e proativa
Planejamento individualizado e recursos adaptados
Comunicação com a equipe escolar e família
Condições adequadas de trabalho e suporte institucional

Fonte: Autoria própria.

O Quadro 5 aponta que a formação específica e continuada é vista pelos docentes como um dos principais elementos para viabilizar a prática inclusiva em sala de aula. Essa percepção reflete a compreensão de que a inclusão não pode ser improvisada, mas construída por meio de processos formativos que desenvolvam competências técnicas, sensibilidade ética e consciência crítica. Como destacam Lara e Sebastián-Heredero (2020), o treinamento contínuo é fundamental para que os professores superem barreiras institucionais e metodológicas, promovendo uma inclusão real e transformadora.

A presença de uma atitude acolhedora, empática e proativa também é apontada como indispensável. Isso revela que, além da técnica, o compromisso com a inclusão demanda postura humanizada diante da diversidade. A pesquisa de Oliveira (2021) reforça esse aspecto ao defender uma abordagem holística da educação, que valorize a diversidade como princípio pedagógico e ético, indo além da mera presença física dos alunos com deficiência na escola.

O reconhecimento do planejamento individualizado e da adaptação de recursos como elementos essenciais mostra que os professores compreendem a necessidade de práticas pedagógicas responsivas às singularidades dos alunos. Isso se articula com a defesa feita por Gomes e Nascimento (2020), que enfatizam a importância da integração entre o ensino comum e os serviços especializados, como a sala de recursos, para que a aprendizagem seja efetiva e significativa.

Outro ponto fundamental destacado no quadro é a comunicação ativa entre professores, equipe escolar e família, compreendida como ferramenta de fortalecimento do vínculo entre os envolvidos no processo educacional inclusivo. A literatura também sustenta esse entendimento. Barth, Schmickler e Lehmkuhl (2022) argumentam que a inclusão efetiva requer articulação entre os diferentes agentes educacionais, seja formal ou não formal, desde a primeira infância, reforçando a importância da corresponsabilidade entre escola e comunidade no acompanhamento do aluno com deficiência.

Por fim, os docentes destacam a necessidade de condições adequadas de trabalho e suporte institucional, compreendendo que práticas inclusivas só podem ser sustentadas quando os professores dispõem de tempo, recursos, infraestrutura e respaldo da gestão escolar. Esse posicionamento reforça a crítica aos modelos excludentes de gestão da educação e exige políticas públicas consistentes que priorizem o investimento nas escolas, como parte de um compromisso democrático com o direito à educação para todos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar de que forma a formação docente contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas em classes comuns da escola regular, a partir da experiência de professores da Educação Básica. Os dados coletados revelaram que, embora os docentes demonstrem disposição e criatividade para lidar com a diversidade, persistem fragilidades na formação inicial e continuada, especialmente no que tange ao preparo prático para a inclusão e ao conhecimento de abordagens metodológicas como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

A análise interpretativa dos resultados, à luz da literatura científica, apontou a centralidade da formação específica, da atitude ética e da corresponsabilidade institucional na efetivação de práticas inclusivas. A formação, sobretudo quando aliada à reflexão crítica e ao apoio institucional, mostrou-se determinante para a superação de barreiras pedagógicas e atitudinais. Além disso, destacou-se a relevância da articulação entre escola, família e serviços especializados, reafirmando a inclusão como um processo coletivo e interdisciplinar.

Entre as limitações da pesquisa, destaca-se o recorte amostral restrito a um único contexto escolar e a um número reduzido de participantes. Embora isso permita um olhar aprofundado e contextualizado, limita a generalização dos achados. Ainda assim, os dados obtidos oferecem contribuições relevantes para a compreensão dos desafios enfrentados por professores da rede pública no cotidiano da inclusão escolar, além de sinalizarem caminhos para o aperfeiçoamento das políticas e práticas formativas.

As contribuições desta pesquisa se estendem à prática docente e à formulação de políticas públicas. Ao identificar lacunas concretas na formação de professores e apontar as estratégias adotadas frente às adversidades, o estudo reforça a urgência de políticas que invistam de forma contínua na capacitação dos profissionais da educação, em condições dignas de trabalho e na valorização do papel do professor como agente de transformação social.

Recomenda-se, portanto, a realização de novas investigações com amostras ampliadas, envolvendo diferentes redes de ensino e níveis educacionais, bem como estudos longitudinais que avaliem o impacto de distintas modalidades de formação sobre a efetividade das práticas inclusivas. Dessa forma, será possível avançar na construção de uma escola pública mais justa, democrática e acessível a todos.

REFERÊNCIAS

ABU-EL-HAJ, M. F.; FIALHO, L. M. F. Formação docente e práticas pedagógicas multiculturais críticas. **Revista educação em questão**, v. 57, n. 53, 2019.

AGUILERA-ALARCÓN, A. *et al.* Management and training process of basic education teacher in the inclusion of students with different capabilities. **Revista Docentes 2.0**, v. 17, n. 2, p. 42–50, 2024.

BARCELOS, Kaio da Silva; MACHADO, Gabriela; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. Desenho universal para aprendizagem: levantamento das pesquisas realizadas no Brasil. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 7, p. e43210716942, 2021.

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

BARTH, L. C. W. DE M.; SCHMICKLER, S. M. DA S.; LEHMKUHL, M. DE S. Da defesa Da democracia à educação especial Da perspectiva Da inclusão Escolar: From the defense of democracy to special education from the perspective of school inclusion.

Professare, v. 11, n. 3, p. e3132–e3132, 2022.

BARTH, Lidiane Cristina Woldam de Moraes; SCHMICKLER, Sandra Mara da Silva; LEHMKUHL, Márcia de Souza. Da defesa Da democracia à educação especial Da perspectiva Da inclusão Escolar: From the defense of democracy to special education from the perspective of school inclusion. **Professare**, v. 11, n. 3, p. e3132–e3132, 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 18 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 ago. 2025.

CAMARGO JÚNIOR, R. N. C. *et al.* Addressing historical inequities: the socio-political dimensions of rural teacher education in Brazil. **Revista Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 1, p. e13120, 2025.

CASTRO, M. O. R. DE; TELLES, S. D. C. C. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física em escolas públicas regulares do Brasil: uma revisão sistemática de literatura. **Motrivivência**, v. 32, n. 62, p. 01–20, 2020.

CORREIA, C. C. M. *et al.* Inclusive actions at school: what do teachers know in practice?: Ações inclusivas na escola: o que sabem os professores na prática? **Concilium**, v. 24, n. 13, p. 15–28, 2024.

FREITAS, M. C. DE; BENITEZ, P.; POSTALLI, L. M. M. Contribuições da Análise do Comportamento para a inclusão educacional brasileira. **Perspectivas em Análise do Comportamento**, p. 197–212, 2022.

FURLANI, S.; TIBÉRIO CARDOSO, G. Rethinking post-Covid-19 school design in Brazil: adaptation strategies for public schools PEE-12 FNDE. **Strategic Design Research Journal**, v. 14, n. 1, p. 339–350, 2021.

GOMES, B. C.; NASCIMENTO, D. L. DO. Inclusão na prática: a importância da sala de recursos e do atendimento educacional especializado. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e114996760, 2020.

GUILHERME, A. A.; BECKER, C. Inclusive education in Brazilian context. In: **International Issues in SEND and Inclusion**. London: Routledge, 2022. p. 188–200.

HOBOLD SOARES, A.; BATISTI DESBESELL BORBA, E.; TRINDADE DE OLIVEIRA, S. Professional development in basic education: Perspectives for teacher training. **Revista Gênero e Interdisciplinaridade**, v. 5, n. 06, p. 51–63, 2024.

LARA, P. T.; SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Organização do acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior a partir da instauração do Programa Incluir. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. esp. 2, p. 1137–1164, 2020.

LARA, P. T.; SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Organização do acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior a partir da instauração do Programa Incluir. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. esp. 2, p. 1137–1164, 2020.

LOPES, R. D. C. *et al.* Formação docente sobre inclusão escolar de alunos público da Educação Especial no Brasil: uma revisão integrativa. **Revista Educação Especial**, v. 36, n. 1, 2023.

MAHS, D.; LOPES, C. N. PEDAGOGIA E INCLUSÃO: HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISTA (TEA) NO BRASIL. **Revista Educ@ção científica**, v. 3, n. 6, p. 680–698, 2020.

MARTÍN, C. S. *et al.* Formación inicial docente para la Educación Inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en Educación Básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. **Calidad en la educación**, n. 46, p. 20–52, 2017.

MENEZES, Joao Paulo Cunha de. DESIGN UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NO ENSINO DE CIÊNCIAS NO BRASIL. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 12, p. e24068, 2024.

MIGUEL, J. C.; ARAÚJO, G. C. DE. Educação integral e inclusiva na realidade brasileira: desafios a enfrentar na formação docente. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 9, p. e19404, 2024.

OLIVEIRA, D. R. DE. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA UMA PERSPECTIVA A PARTIR DA FORMAÇÃO DOCENTE. **ApaeCiência**, v. 17, n. 1, 2022.

OLIVEIRA, T. Exploring family engagement and learning outcomes in early childhood education programs in Brazil. **Research and Advances in Education**, v. 3, n. 2, p. 22–26, 2024.

ROCHA, E. M. C.; SANTOS, D. A. DOS. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 11, n. 2, p. e0240024, 2024.

RODRIGUES, M. L. F. POLÍTICAS DE INCLUSÃO E MODELOS DE ATENDIMENTO: NOS VESTÍGIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS AUTISTAS. **Revista ft**, v. 27, n. 127, p. 30–31, 2023.

SANTOS, L. R. *et al.* DESAFIOS E CONQUISTAS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL. **ARACÊ**, v. 6, n. 3, p. 5396–5408, 2024.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista brasileira de educação especial**, v. 26, n. 4, p. 733–768, 2020.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio; LIDIANE DE SOUZA PRAIS, Jacqueline; REGINA VITALIANO, Celia. **Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): uma abordagem curricular inclusiva**. Carlos Henrique de Castro Gonçalves, , 2022. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.46383/isbn.978-65-5854-687-0>>

SILVA JUNIOR, V. F. DA; MENDONÇA, S. M. S. DE; SILVA, P. B. DA. Teacher training for inclusive education in Brazil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 6, p. 1139–1153, 2024.

SILVA, J. P. DA; VIANA, M. DE F. DE A.; MORAES, A. C. DE. Os desafios da educação inclusiva em uma escola de Ensino Médio na Cidade de Itapiúna, Estado do Ceará, Brasil. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. e959986366, 2020.

SOUSA, J. R. R. *et al.* POLÍTICAS DE INCLUSÃO E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA. **ARACÊ**, v. 6, n. 3, p. 5355–5366, 2024.

TIPANTA GUACHAMIN, B. R. *et al.* Cómo la Inclusión de Estudiantes con Discapacidades puede mejorar el Aprendizaje para todos. **Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar**, v. 7, n. 2, p. 6180–6198, 2023.

VIEIRA, E. C. R. *et al.* A parceria da família com a escola nas intervenções do atendimento educacional especializado: The partnership between the family and the school in the interventions of the specialized educational service. **Europub Journal of Multidisciplinary Research**, v. 2, n. 1, p. 2–16, 2022.

APÊNDICE A - Questionário aplicado aos professores

Caro(a) participante,

Este questionário faz parte de uma pesquisa acadêmica desenvolvida no âmbito de um Trabalho de Conclusão de Curso, cujo objetivo é analisar como a formação docente contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas em classes comuns da escola regular.

As informações aqui solicitadas serão utilizadas **exclusivamente para fins científicos**, preservando a **confidencialidade e o anonimato** de todos os participantes. Nenhuma resposta será divulgada de forma individualizada, garantindo-se a integridade e a privacidade dos envolvidos.

Sua participação é **voluntária** e de extrema importância para o êxito deste estudo. Pedimos que responda de forma clara e sincera a todas as questões, considerando suas experiências pessoais e profissionais.

Desde já, agradecemos pela colaboração e contribuição para o avanço das pesquisas em Educação Inclusiva.

Atenciosamente,
Elizabeth de Rezende Sobrinho Sousa
Pesquisador(a) Responsável

Finalidade: Compreender como a formação docente influencia a prática pedagógica inclusiva no cotidiano escolar.

Parte 1 – Contextualização profissional

1. Tempo de atuação como docente ou coordenador pedagógico:
☐ Menos de 1 ano
☐ 1 a 5 anos
☐ 6 a 10 anos
☐ Mais de 10 anos
2. Você já atuou com alunos com deficiência em turmas de ensino regular?
☐ Sim
☐ Não
Se sim, indique aproximadamente quantos alunos: _____

Parte 2 – Formação e práticas inclusivas

3. Durante sua formação inicial (graduação), houve abordagem sobre inclusão escolar?
☐ Sim, de forma aprofundada
☐ Sim, de forma superficial

☐ Não houve abordagem sobre o tema

4. Você já participou de cursos de formação continuada voltados à educação inclusiva?

☐ Sim

☐ Não

Se sim, especifique quais: _____

5. Na sua percepção, a formação recebida o(a) preparou adequadamente para atender às necessidades de alunos com deficiência?

☐ Sim

☐ Parcialmente

☐ Não

Justifique sua resposta: _____

6. Quais estratégias pedagógicas você costuma adotar para promover a participação de alunos com deficiência em suas aulas?

7. Você conhece ou aplica os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) em sua prática docente?

☐ Sim, frequentemente

☐ Sim, ocasionalmente

☐ Apenas ouvi falar

☐ Não conheço

8. Quais são os principais desafios que você enfrenta para implementar práticas inclusivas em sala de aula?

9. Em sua opinião, quais elementos são indispensáveis para que o professor consiga atuar de maneira efetivamente inclusiva em turmas do ensino regular?