

As políticas de formação docente para a educação inclusiva: panorama e evidências na região semiárida brasileira

Teacher training policies for inclusive education: overview and evidence in the Brazilian semi-arid region

Políticas de formación docente para la educación inclusiva: panorama general y evidencia en la región semiárida brasileña

Anna Clarice Alves de Medeiros e Edilene Araújo dos Santos

1. Licenciatura Plena em Pedagogia pelo *Centro de Educação de Ensino Superior de Patos – CEESP* pertencendo a UNIFIP - Centro Universitário de Patos *E-mail: Ana.clarice@hotmail.com*
2. Prof. M. Sc. da UNIFIP - Centro Universitário de Patos *E-mail: edilenesantos@fipoline.edu.br*
<https://orcid.org/0009-0009-5310-363X>

RESUMO: O presente estudo analisa a relevância e o panorama histórico-normativo das políticas de formação docente para a Educação Inclusiva no Brasil. Metodologicamente, baseia-se em uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e nível descritivo, estruturada a partir do mapeamento de produções científicas em plataformas nacionais (Google Acadêmico, SciELO, CAPES e BDTD) e no resgate da periodização histórica do magistério. Os resultados evidenciam um descompasso estrutural entre o avanço dos marcos legais e a realidade prática da formação de professores. Identifica-se uma correlação direta entre o aumento expressivo de matrículas do público-alvo da Educação Especial na rede regular que atualmente ultrapassa 93% e o crescimento do interesse acadêmico por ferramentas práticas como o Plano Educacional Individualizado (PEI) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Contudo, os dados estatísticos revelam duas severas fragilidades no cenário nacional: uma persistente lacuna nos cursos de licenciatura (Pedagogia), que mantêm um viés excessivamente teórico e generalista, gerando angústia e insegurança no corpo docente; e uma nítida assimetria geográfico-institucional, com mais de 60% da literatura científica concentrada no eixo Sul-Sudeste, gerando um vazio teórico-prático sobre as especificidades de regiões vulneráveis como o Norte e o Nordeste. Conclui-se que a consolidação de uma escola genuinamente equitativa depende da descentralização das políticas de qualificação continuada e do fortalecimento do planejamento colaborativo intencional.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação inclusiva. Políticas educacionais. Assimetria regional. Pesquisa bibliográfica.

ABSTRACT: This study analyzes the relevance and historical-normative panorama of teacher training policies for Inclusive Education in Brazil. Methodologically, it is based on a qualitative and descriptive bibliographic research, structured from the mapping of scientific productions on national platforms (Google Scholar, SciELO, CAPES and BDTD) and the retrieval of the historical periodization of teaching. The results show a structural mismatch between the advancement of legal frameworks and the practical reality of teacher training. A direct correlation is identified between the significant increase in enrollments of the target audience of Special Education in the regular network, which currently exceeds 93%, and the growth of academic interest in practical tools such as the Individualized Education Plan (IEP) and Specialized Educational Services (SES). However, the statistical data reveal two severe weaknesses in the national scenario: a persistent gap in undergraduate courses (Pedagogy), which maintain an excessively theoretical and generalist bias, generating anxiety and insecurity among the teaching staff; There is a clear geographical and institutional asymmetry, with over 60% of the scientific literature concentrated in the South-Southeast axis, generating a theoretical and practical void regarding the specificities of vulnerable regions such as the North and Northeast. It is concluded that the consolidation of a genuinely equitable school system depends on the decentralization of continuing professional development policies and the strengthening of intentional collaborative planning.

Keywords: Teacher training. Inclusive education. Educational policies. Regional asymmetry. Bibliographic research.

RESUMEN: Este estudio analiza la relevancia y el panorama histórico-normativo de las políticas de formación docente para la Educación Inclusiva en Brasil. Metodológicamente, se basa en una investigación bibliográfica cualitativa y descriptiva, estructurada a partir del mapeo de producciones científicas en plataformas nacionales (Google Scholar, SciELO,

CAPES y BDTD) y la recuperación de la periodización histórica de la enseñanza. Los resultados muestran un desajuste estructural entre el avance de los marcos legales y la realidad práctica de la formación docente. Se identifica una correlación directa entre el aumento significativo en las inscripciones del público objetivo de Educación Especial en la red regular, que actualmente supera el 93%, y el crecimiento del interés académico en herramientas prácticas como el Plan de Educación Individualizado (PEI) y los Servicios Educativos Especializados (SES). Sin embargo, los datos estadísticos revelan dos graves debilidades en el escenario nacional: una brecha persistente en los cursos de pregrado (Pedagogía), que mantienen un sesgo excesivamente teórico y generalista, generando ansiedad e inseguridad entre el personal docente; Existe una clara asimetría geográfica e institucional, con más del 60% de la literatura científica concentrada en el eje Sur-Sureste, lo que genera un vacío teórico y práctico respecto a las particularidades de regiones vulnerables como el Norte y el Noreste. Se concluye que la consolidación de un sistema escolar verdaderamente equitativo depende de la descentralización de las políticas de desarrollo profesional continuo y del fortalecimiento de la planificación colaborativa intencional.

Palabras clave: Formación docente. Educación inclusiva. Políticas educativas. Asimetría regional. Investigación bibliográfica.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva configura-se como uma vertente essencial no campo da Pedagogia. Diante das transformações sociais contemporâneas, o ambiente escolar tem confrontado os professores com demandas complexas, que tensionam concepções tradicionais e estruturas excludentes baseadas na estigmatização do "diferente" (Oliveira, 2016). Historicamente, as raízes desse movimento remontam ao século XVI, período em que as práticas eram classificadas sob a égide da Educação Especial (Guilherme, 2019). Naquela época, os esforços teóricos e práticos já visavam a um ensino que respondesse às especificidades dos sujeitos, embora sob um modelo predominantemente segregador ou assistencialista (Pardal, 2025). Hodiernamente, superando essa visão, a inclusão pressupõe um ensino de qualidade universal, sustentado pelo compromisso ético e político de profissionais preparados para mediar a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas singularidades e identidades individuais (Oliveira Neto, 2024).

Formação de Professores no Brasil: Perspectiva Histórica e Avanços Legais

A preocupação com a preparação de indivíduos para o exercício do magistério possui marcos históricos globais que influenciaram diretamente o cenário brasileiro (Borges, Aquino e Puentes, 2011). Segundo as análises de Duarte (1986), o pioneirismo no planejamento dessa formação é atribuído a Comenius, no século XVII. No entanto, a materialização institucional ocorreu em 1684, quando São João Batista de La Salle

fundou o Seminário dos Mestres, considerado o primeiro estabelecimento voltado exclusivamente para a preparação docente (Hamilton, 1993; Fan, 2006; Bollis, 2018; . O modelo de formação escolarizada e sistemática só ganhou força institucional ampla após a Revolução Francesa, no final do século XVIII (Pereira, 2016; Kulesza, 2020; Molochenco, 2022; Maciel, 2024).

Conforme aponta Saviani (2009), o pós-Revolução Francesa consolidou uma dualidade estrutural na formação docente. De um lado, criou-se a Escola Normal Superior, destinada à preparação de professores para o ensino secundário; de outro, a Escola Normal (ou Escola Normal Primária), voltada ao corpo docente do ensino primário (Silva e Saldanha, 2017) . A expressão máxima desse modelo foi a Escola Normal de Paris, instituída pela Convenção de 1794 e implementada em 1795, servindo de paradigma para a expansão dessas instituições ao redor do mundo ao longo do século XIX (Aguiar e Pereira, 2018; Almeida, et al 2019).

No Brasil, o debate sobre a qualificação do magistério emergiu de forma contundente no final do período imperial, destacando o célebre Parecer de 1882, de Ruy Barbosa, no qual o intelectual denunciava a obsolescência da instrução pública e defendia a urgência de uma reforma metodológica e estrutural dos mestres (Borges et al. 2011; Ribeiro, 2015; Daurius e Daurios, 2017). Após a proclamação da Independência e durante a consolidação da República, a preocupação central deslocou-se para a organização de uma formação voltada à instrução popular, buscando responder às demandas de modernização do país (Royer, Sens e Conceição, 2016)

Para compreender a evolução dessa trajetória, Saviani (2009) propõe uma periodização da história da formação de professores no Brasil, dividida em

seis momentos cruciais:

1. **Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890):** Período inaugurado pela Lei das Escolas de Primeiras Letras, que exigia que os docentes se instruísem no método do ensino mútuo (lancasteriano) por conta própria, estendendo-se até a consolidação do modelo das Escolas Normais (Machado *et al.* 2021; Lima, 2024).
2. **Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932):** Teve como marco a reforma paulista da Escola Normal, introduzindo as chamadas escolas-modelo anexas para a prática pedagógica (Almeida, 2009; Nascimento, 2013).
3. **Organização dos Institutos de Educação (1932-1939):** Impulsionada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, destacando-se as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal (1932) e de Fernando de Azevedo em São Paulo (1933) (Tanuri, 2000; Souza, 2016; Santos, 2022).
4. **Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura (1939-1971):** Consolidação do modelo das faculdades de filosofia e manutenção paralela das Escolas Normais em nível médio (Lombardi, 2008; Cavalcanti *et al.*, 2022).
5. **Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996):** Período marcado pela Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, que transformou a formação docente em uma habilitação técnica do ensino de 2º grau (BRASIL, 1996; Carlos, 2018).
6. **Advento dos Institutos Superiores de Educação e novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006):** Reestruturação promovida pela nova LDBEN (Brandt, 2018).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96)

representou um divisor de águas normativo (Brasil, 1996; Melo, 1999). Em sintonia com a lei, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNs), publicadas em 2002, promoveram reformas profundas nas matrizes curriculares das licenciaturas brasileiras (Mocellin, 2019). De acordo com Rabelo em (2016) Os artigos 62 e 63 da LDBEN/1996 explicitaram as novas exigências de escolaridade para o magistério da Educação Básica:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis.

É importante lembrar que, antes do advento dessas exigências em 1996, o panorama educacional brasileiro era marcado pela precariedade estrutural. Um contingente expressivo de docentes em exercício nas salas de aula não possuía sequer o nível médio técnico (Magistério), configurando a categoria dos chamados "professores leigos".

Conforme dados estatísticos compilados por Monteiro e Nunes (2006) com base no Censo Escolar de 2001 do Ministério da Educação (MEC), o país contava com 86.070 professores leigos



atuando diretamente na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Reis, 2011). Desse total, as desigualdades regionais ficavam evidentes: 15.499 atuavam na Região Norte e 52.035 concentravam-se na Região Nordeste. Essa realidade demandou políticas emergenciais de escolarização prévias ao ingresso no Ensino Superior.

Nas disposições transitórias da LDBEN nº 9.394/96, estipulou-se o prazo de uma década para que os estados e municípios adequassem seus quadros funcionais às novas exigências legais. Essa indução provocou uma corrida em busca de cursos de Pedagogia e licenciaturas por parte de professores que possuíam apenas o nível médio (Silva, 2021).

Apesar das metas ambiciosas, o fechamento dessa lacuna histórica ocorreu de forma gradativa. De acordo com o Resumo Técnico do Censo Escolar publicado pelo Ministério da Educação (Brasil, 2022), o índice de docentes com nível superior completo atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental atingiu 86,6%, sendo 84,9% com grau de licenciatura e 1,7% de bacharelado. Em contrapartida, registrou-se que 8,5% mantinham apenas a formação em nível médio na modalidade normal/magistério (Miranda, 2024). Os dados revelam que, mesmo após quase três décadas da sanção da LDBEN, persistem 4,9% de professores exercendo a função docente sem a titulação superior recomendada, evidenciando os desafios crônicos que cercam as políticas de valorização e formação profissional no Brasil (Lima Junior, 2025).

Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva: Marcos Legais, Conceituais e Desafios Pedagógicos

As políticas públicas orientadas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil não constituem um fenômeno recente ou um debate emergente. Pelo contrário, as bases jurídicas para a garantia desse direito foram solidificadas pela Constituição Federal de 1988. Em seu artigo 205, a Carta Magna preconiza de forma inequívoca que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (BRASIL, 1988). Ademais, o artigo 208, inciso III, do mesmo diploma legal, estabeleceu expressamente o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, inaugurando o tensionamento contra os

modelos puramente segregativos vigentes até então.

No plano internacional, a década de 1990 foi profícua na formulação de diretrizes que impulsionaram o paradigma inclusivo. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, promulgada durante a Conferência de Jomtien (1990), representou um marco global ao universalizar a busca pelo direito à educação, enfatizando a necessidade de combater as disparidades de acesso (UNICEF, 1990; Dolores et al., 1996).

Esse movimento foi robustecido pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), considerada o documento norteador mais importante para a reforma dos sistemas educacionais no mundo. Salamanca consolidou o princípio de que as escolas regulares devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas. Sob essa égide, consolida-se a distinção conceitual entre os termos inserção/integração onde o estudante precisa se adaptar à estrutura rígida da escola e inclusão, processo em que a própria instituição de ensino modifica suas práticas, currículos e espaços para acolher a diversidade humana.

Associando-se a essas correntes internacionais, o Ministério da Educação (MEC) editou a Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994. Esse dispositivo normativo recomendou formalmente a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e de outros profissionais da educação, inserindo disciplinas voltadas ao conhecimento sobre as pessoas com necessidades específicas (BRASIL, 1994). Tratou-se de um reconhecimento pioneiro de que a eficácia da inclusão está diretamente condicionada à qualificação técnica e humanística do corpo docente.

No início dos anos 2000, o conceito de inclusão escolar ganhou contornos mais definidos na literatura especializada. Conforme asseveram Marins e Palhares (2007), a inclusão constitui um processo sistemático de inserção e participação ativa das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, independentemente do estágio de escolarização ou do nível de desenvolvimento do educando.

Essa transição paradigmática foi oficializada com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). O documento diagnóstico evidenciou que, historicamente, a Educação Especial estruturou-se como um sistema paralelo e segregado de ensino,

baseado na premissa de que os estudantes com deficiência estariam melhor assistidos fora da escola comum. Esse modelo gerou um impacto duradouro e nocivo na história educacional, resultando em práticas institucionalizadas que hiperbolizavam os aspectos biomédicos e clínicos da deficiência em detrimento de suas potencialidades cognitivas e pedagógicas. Contrapondo-se a essa herança, o texto da Política Nacional define:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 5).

Nessa perspectiva, a escola assume centralidade política e social no combate ativo à exclusão. Ao estabelecer o diálogo intersetorial e construir redes de solidariedade, a instituição de ensino traz a diversidade humana para o núcleo dos debates curriculares, engajando os estudantes e suas respectivas famílias nesse processo de desconstrução de estigmas. Assim, a comunidade escolar atua diretamente na mitigação dos preconceitos atitudinais. Endossando esse entendimento, Silva (2011, p. 11) pontua que:

Entende-se por Educação Inclusiva o acesso e permanência de todas as crianças no âmbito escolar de ensino regular, em todos os níveis de educação independente de suas peculiaridades e necessidades educacionais especiais, a fim de possibilitar a aquisição de saberes e o desenvolvimento individual, respeitando as diferenças relativas à espécie humana.

Portanto, a consolidação da Educação Inclusiva requer uma reengenharia das ações educativas. Exige-se que o sujeito seja compreendido em sua integralidade, reconhecendo a alteridade como uma característica inerente e enriquecedora da espécie humana. Isso implica transformar radicalmente a escola comum por meio de alterações conceituais, metodológicas e avaliativas, prescindindo de qualquer viés de segregação para instaurar a equidade de direitos. Ampliando esse escopo, Gusmão, Martins e Luna (2011, p. 70) esclarecem:

O princípio inclusivo avança na exigência da qualidade do atendimento prestado aos alunos que

enfrentam problemas na aprendizagem, seja por motivos de deficiência, seja por dificuldades ocasionadas por repetência, defasagem idade/série ou, ainda, por fatores econômicos e sociais.

Depreende-se, a partir desse princípio, que a missão da escola transcende o mero acolhimento burocrático e físico do estudante. No cumprimento de sua função social, cabe à instituição envidar esforços para assegurar uma aprendizagem que seja, simultaneamente, significativa, eficaz e de qualidade para todos os sujeitos do processo pedagógico.

Outro avanço civilizatório substancial deu-se com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em Nova Iorque (2006) e ratificada pelo Brasil com equivalência de Emenda Constitucional por meio do Decreto nº 6.949/2009. O artigo 1º do referido texto legal define:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

Este documento promoveu uma mudança conceitual e terminológica crucial: a adoção oficial da terminologia Pessoa com Deficiência (PcD) em substituição a expressões eufemísticas ou pejorativas como "portador de deficiência" ou "portador de necessidades especiais". Compreendeu-se que a deficiência não é um fardo ou um objeto a ser "portado" pelo sujeito, mas sim o resultado da interação entre os impedimentos corporais e as barreiras urbanísticas, arquitetônicas, tecnológicas e atitudinais presentes na sociedade.

No cotidiano das salas de aula, contudo, o universo da inclusão intersecta-se com outras demandas do desenvolvimento humano que exigem refinamento diagnóstico e pedagógico por parte do professor. Carvalho, Crenitte e Ciasca (2007) alertam que é comum que as crianças apresentem obstáculos no processo de apropriação dos conteúdos escolares, sobretudo nos anos iniciais da alfabetização. No entanto, faz-se necessário diferenciar categoricamente o que são dificuldades de aprendizagem e o que são transtornos de aprendizagem.

As dificuldades possuem caráter predominantemente exógeno, isto é, secundário.

Podem estar ligadas a fatores pedagógicos (inadequação metodológica), psicossociais, emocionais, mudanças na rotina familiar ou problemas socioeconômicos. Trata-se de um atraso transitório na aquisição de competências escolares, sem que haja uma disfunção orgânica de base.

Por outro lado, conforme a conceituação trazida por Girotto, Girotto e Oliveira (2015), os transtornos de aprendizagem possuem natureza estritamente neurobiológica e endógena. São disfunções crônicas associadas ao processamento da informação no sistema nervoso central, afetando áreas específicas e persistindo mesmo diante de condições pedagógicas favoráveis e bom nível intelectual (Girotto e Oliveira, 2021; Girotto, 2025). Entre os distúrbios e transtornos mais recorrentes descritos pela literatura e classificados nos manuais diagnósticos, destacam-se:

- **Dislexia:** Transtorno específico que afeta a habilidade de leitura, decodificação fonológica e reconhecimento de palavras.
- **Discalculia:** Disfunção que compromete o processamento de conceitos numéricos, cálculos aritméticos e raciocínio matemático.
- **TDAH (Transtorno do Lema de Déficit de Atenção e Hiperatividade):** Transtorno neurodesenvolvimental caracterizado por níveis disfuncionais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade.
- **Disgrafia e Disortografia:** Perturbações ligadas à expressão escrita, afetando, respectivamente, a qualidade grafomotora (caligrafia) e a estruturação ortográfica/gramatical das palavras.

Diante da complexidade desses quadros, a atuação do professor deve afastar-se da mera reprodução mecânica de conteúdos escolares. O docente precisa intervir de forma proativa e intencional, estruturando mediações adequadas para minimizar os impactos causados por tais condições no desenvolvimento global do educando. Torna-se, portanto, imperativo o investimento contínuo na formação docente, habilitando o profissional para compreender a neurodiversidade, manejar flexibilizações curriculares e arquitetar práticas

diversificadas capazes de transformar o ambiente escolar em um verdadeiro espaço de emancipação e equidade.

O Papel do Professor e sua Atuação na Educação Inclusiva: Práxis, Colaboração e Mediação Pedagógica

A construção de um ambiente escolar genuinamente inclusivo pressupõe a ressignificação do papel do educador, transpondo a mera transmissão de conteúdo para alcançar a dimensão da mediação partilhada. Ao refletir sobre a essência do ato educativo, Freire (2005, p. 58), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, assevera de maneira basilar que “[...] o ideal é que na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos ‘convivam’ de tal maneira com os saberes que eles vão virando sabedoria. Algo que não é estranho a educadores e educadoras [...]”. Sob essa ótica freiriana, a inclusão não se efetiva de forma impositiva ou burocrática, mas sim por meio de uma convivência dialógica e empática que transforma a diversidade em potência cognitiva e social (Silva, 2023).

Não obstante, a materialização desse ideal impõe desafios complexos ao corpo docente. Exige-se dos professores a formulação de novas propostas metodológicas e o desenvolvimento de um olhar sensível e multifacetado em sala de aula, posicionando-os como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, a literatura sinaliza que a categoria docente frequentemente manifesta resistências diante de mudanças estruturais, gerando sentimentos de desconforto e angústia. Na maioria das vezes, essa insegurança provém de lacunas formativas históricas. Os cursos de graduação em Pedagogia e demais licenciaturas tradicionalmente priorizam abordagens teóricas generalistas em detrimento de imersões práticas. Consequentemente, os futuros professores ingressam no mercado de trabalho sem o domínio de ferramentas pedagógicas específicas voltadas ao atendimento das singularidades dos estudantes com deficiência.

Uma educação orientada para a diversidade exige, portanto, a reorganização do sistema educacional e a valorização do profissional por meio de redes de apoio técnico e emocional. Conforme destacam Procópio et al. (2010), a inclusão escolar demanda uma profunda metamorfose institucional, instando a escola a adaptar suas estruturas e rotinas

às características biopsicossociais de todos os estudantes, e não o inverso. O paradigma inclusivo acolhe as experiências singulares, os diferentes ritmos de compreensão e as potencialidades individuais. Para tanto, a formação continuada desponta como um instrumento estratégico indispensável, atuando como um prolongamento reflexivo capaz de suprir as insuficiências da formação inicial.

A formação continuada deve ser compreendida como um espaço de permanente reconstrução da práxis pedagógica. Ela instrumentaliza os docentes para analisar criticamente suas próprias ações, promovendo momentos de reflexão coletiva sustentados pelos princípios da aceitação mútua e do respeito à alteridade. Para que os objetivos da inclusão sejam alcançados, as mudanças atitudinais e metodológicas no microsistema escolar devem emergir de uma reflexão assumida de forma ética, comprometida e corresponsável por todos os atores da comunidade escolar.

Para subsidiar essa atuação e garantir a eficácia das intervenções, o professor precisa articular os conhecimentos teóricos aos marcos legais vigentes, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e as diretrizes estabelecidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Esses diplomas jurídicos asseguram de forma incontestável a participação e a permanência de estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, demandando uma atuação que honre tais prerrogativas por meio do planejamento cooperativo.

No contexto da Educação Inclusiva, o ato de planejar deixa de ser uma atividade isolada e inflexível para se converter em um processo contínuo, dinâmico e colaborativo, balizado pelas diretrizes curriculares e pelas demandas específicas de cada educando. Nesse cenário, o lúdico assume uma função pedagógica e terapêutica essencial. A incorporação de jogos e brincadeiras no planejamento atende à necessidade premente de socialização, convertendo o momento de aprendizagem em uma experiência atrativa e geradora de bem-estar coletivo. Em consonância com essa relevância, Oliveira (2000, p. 17) pontua:

Aprender a agir, inclusive a brincar, só se dá

em contato íntimo e significativo com o outro que, via de regra, no início da vida, é a mãe ou quem a substitua. Não há possibilidade de aprendizagem e conseqüentemente de humanização fora do convívio social e, mais do que isso, sem vivenciar e sentir realmente um vínculo afetivo, estável e confiável, que no começo é muito mais sentido do que manifesto. A dimensão socializadora do brincar.

O resgate dessa dimensão socializadora reafirma que o professor regente não deve trabalhar em isolamento. O planejamento pedagógico ganha robustez quando construído de forma intersetorial, envolvendo ativamente os núcleos familiares, a equipe gestora, terapeutas e, primordialmente, os especialistas do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O papel do profissional do AEE é basilar no suporte à inclusão. Este especialista detém a competência técnica para desenhar recursos de acessibilidade e atividades diversificadas que beneficiem tanto os estudantes com deficiência quanto aqueles diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou que apresentem altas habilidades/superdotação. A sinergia entre o professor da sala comum e o profissional do AEE viabiliza a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI). O PEI constitui um documento norteador personalizado, cujo escopo é mapear o perfil do estudante, definir metas pedagógicas específicas, traçar cronogramas de desenvolvimento e guiar as adaptações curriculares necessárias. Trata-se de uma função precípua para que competências, habilidades e atitudes sejam desenvolvidas respeitando a dignidade humana, mitigando barreiras e potencializando o sucesso escolar de cada educando.

Nesse horizonte de transformação da práxis docente, os ensinamentos de Paulo Freire revelam-se indispensáveis para alicerçar a formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva. A essência do pensamento freiriano repousa na concepção de uma educação dialógica, emancipatória e humanizadora, que rejeita veementemente qualquer formato de opressão, exclusão ou padronização dos sujeitos. Trazer Freire para o debate da inclusão escolar significa compreender que a formação do educador não pode se limitar a um treinamento técnico ou à memorização de manuais de diagnóstico clínico. Pelo contrário, exige a constituição de um

profissional ético e reflexivo, capaz de reconhecer a diversidade não como um obstáculo ao ensino, mas como a própria condição da beleza e da riqueza do ato educativo. Sob a ótica freiriana, acolher o estudante com deficiência nas classes regulares do ensino comum é um ato político de rigorosa amorosidade e respeito à alteridade, no qual professores e alunos aprendem em comunhão, mediados pelo mundo, transformando a sala de aula em um espaço de partilha onde as diferenças são celebradas e as desigualdades, combatidas.

METODOLOGIA

Para a consecução dos objetivos delineados neste estudo que visa analisar a relevância da formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva, estruturou-se um percurso metodológico fundamentado na pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e com nível de investigação descritivo. A definição clara e rigorosa desses caminhos metodológicos é imperativa para assegurar a fidedignidade, a validade e a replicabilidade dos achados científicos.

A pesquisa caracteriza-se, primordialmente, como bibliográfica. De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (Rocha e Caminha, 2015). A principal vantagem desse delineamento reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. No contexto deste artigo, a revisão bibliográfica possibilitou resgatar a trajetória histórica da formação docente no Brasil e cruzá-la com a evolução dos marcos regulatórios da inclusão escolar, mapeando as convergências teóricas de autores de referência.

Quanto à abordagem do problema, optou-se pela perspectiva qualitativa. Conforme lecionam Minayo e Sanches (1993), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis quantitativas (Assis, Pimenta e Schall, 2013). A escolha por essa abordagem justifica-se porque o ato de incluir e a preparação do professor para lidar com a alteridade demandam uma

compreensão holística e subjetiva das práticas pedagógicas, das angústias docentes frente ao "diferente" e dos conceitos de humanização e práxis defendidos pela literatura educacional.

No tocante aos objetivos e ao nível de investigação, o estudo classifica-se como **descritivo**. Conforme assevera Triviños (1987), as pesquisas descritivas pretendem descrever minuciosamente as características de determinada população ou fenômeno, ou estabelecer relações entre variáveis, sem a intenção primária de manipular os dados, mas sim de interpretá-los à luz de um referencial teórico sólido (Nascimento, 2023). Assim, este trabalho ocupa-se em descrever o atual panorama formativo dos professores da Educação Básica no Brasil, as exigências prescritas por diplomas legais e as atribuições práticas do docente em articulação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O processo de coleta e seleção do corpus documental ocorreu de forma sistemática por meio de buscas em bases de dados reconhecidas no meio acadêmico, tais como o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o Google Acadêmico. Como critérios de inclusão, foram selecionados obras clássicas e artigos de periódicos indexados que abordam de forma direta a formação docente e a Educação Especial e Inclusiva. A seleção dos dados ancorou-se nas concepções de autores paradigmáticos para a área, como Saviani (2009), Silva (2011), Oliveira (2000) e Freire (2005), além de documentos legais e institucionais emitidos pelo Ministério da Educação (MEC) e pela UNESCO.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo de caráter reflexivo. Os textos selecionados foram submetidos a leituras flutuantes, fichamentos e categorizações temáticas. Esse procedimento permitiu confrontar as normativas legais com as realidades práticas descritas pelos autores, culminando na organização do referencial teórico e dos dados empíricos em subseções interdependentes que fundamentam a importância da formação inicial e continuada na consolidação de uma escola efetivamente equitativa e inclusiva.

Como ponto de partida para a compreensão do estado da arte sobre o tema, a Tabela 1 apresenta o mapeamento quantitativo das produções científicas indexadas nas principais bases de dados nacionais.

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo de caráter reflexivo. Os textos selecionados foram submetidos a leituras flutuantes, fichamentos e categorizações temáticas. Esse procedimento permitiu confrontar as normativas legais com as realidades práticas descritas pelos autores, culminando na organização do referencial teórico e dos dados empíricos em subseções interdependentes que fundamentam a importância da formação inicial e continuada na consolidação de uma escola efetivamente equitativa e inclusiva.

Como ponto de partida para a compreensão do estado da arte sobre o tema, a Tabela 1 apresenta o mapeamento quantitativo das produções

científicas indexadas nas principais bases de dados nacionais. Cabe destacar que os dados numéricos brutos abaixo representam o volume geral de indexação histórica nessas plataformas; para a elaboração do corpus final deste artigo, esses resultados passaram por refinamentos (filtros de leitura de título, resumo e seleção de autores paradigmáticos).

Os dados numéricos brutos mapeados nas plataformas representam o volume geral de indexação histórica sobre o tema abrangente. Para a elaboração do corpus final deste artigo, esses resultados passaram por refinamentos sucessivos, que incluíram a aplicação de filtros de leitura de título, resumo e a posterior seleção dos autores paradigmáticos e cenários empíricos que atendiam aos critérios de elegibilidade. O panorama inicial do levantamento é apresentado na Tabela 1.

Tabela 1: Mapeamento quantitativo inicial da produção científica nacional.

Base de Dados Consultada	Estratégia de Busca / Descritores Aplicados	Volume Total de Resultados Brutos	Escopo Principal dos Artigos Encontrados
Google Acadêmico	"formação de professores" AND "educação inclusiva"	~48.200 resultados	Literatura cinzenta, dissertações, teses, livros, anais de congressos e periódicos de diversas matrizes de impacto.
SciELO (Brasil)	"formação de professores" AND "educação inclusiva"	246 artigos indexados	Periódicos de alto impacto e revisão por pares estrita, focados em políticas públicas, relatos de práticas de AEE e formação docente.
Catálogo de Teses CAPES	"formação de professores" AND "educação inclusiva"	~3.150 pesquisas	Pesquisas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> (Mestrados e Doutorados) defendidas em universidades brasileiras.
BDTD (Biblioteca Digital)	"formação de professores" AND "educação inclusiva"	~2.890 documentos	Produções científicas completas de pesquisadores brasileiros armazenadas nos repositórios institucionais.

Fonte: Dados brutos coletados pelos autores (2026).

Esta tabela sistematiza o volume bruto de publicações encontradas pelos autores ao aplicar os descritores "formação de professores" AND "educação inclusiva":



- Google Acadêmico (~48.200 resultados): Representa o maior volume, englobando a chamada "literatura cinzenta" (teses, dissertações, anais de congressos, livros e periódicos diversos).
- Catálogo de Teses da CAPES (~3.150 pesquisas): Reflete a produção estrita da pós-graduação *stricto sensu* (mestrados e doutorados) no Brasil.
- BDTD - Biblioteca Digital (~2.890 documentos): Reúne as dissertações e teses completas armazenadas diretamente nos repositórios das instituições de ensino superior brasileiras.
- SciELO Brasil (246 artigos indexados): Mostra o afunilamento rigoroso da produção. Contém apenas artigos de alto impacto que passaram por revisão estrita por pares, focando em políticas públicas, relatos de práticas de AEE e formação docente.

Conforme evidenciado na tabela anterior, o volume expressivo de produções científicas com destaque para as dezenas de milhares de registros identificados na plataforma expandida do Google Acadêmico demonstra a relevância e a consolidação

do tema "Formação de Professores na perspectiva da Educação Inclusiva" no ecossistema de pesquisa educacional brasileiro. Por outro lado, o afunilamento observado na base indexada SciELO (246 artigos) atesta o rigor e a necessidade contínua de produções focadas na excelência de revisão por pares e metodologias estruturadas. Esse cenário justifica a relevância do presente estudo descritivo para sumarizar e refletir criticamente sobre esse vasto panorama bibliográfico.

Correlação entre o Crescimento de Matrículas e o Volume de Publicações

Para compreender se a produção científica acompanha as reais necessidades sociais da escola básica brasileira, faz-se necessário cruzar o volume de pesquisas com o crescimento real de matrículas de estudantes da Educação Especial na rede regular de ensino.

Historicamente, a partir da Política Nacional de 2008, o Brasil registrou uma inversão de paradigma: os estudantes deixaram as escolas especiais segregadas e passaram a ingressar massivamente nas classes comuns. A Tabela 2 estabelece um comparativo histórico entre o número de matrículas de alunos com deficiência (Público-Alvo da Educação Especial - PAEE) em classes comuns e o percentual de crescimento de artigos publicados na base SciELO nas últimas décadas.

Tabela 2. Comparativo Histórico: Evolução de Matrículas (PAEE) na Rede Regular vs. Crescimento de Artigos no SciELO

Período Histórico	Percentual de Alunos da Educação Especial em Classes (MEC/INEP)	Anual de Publicados em Artigos Comuns no SciELO sobre o Tema	Foco Temático Predominante da Produção Científica no Período
2000 a 2007 (Fase de Integração)	~33,7% a 46,8% das matrículas	2 a 5 artigos por ano	Discussões teóricas conceituais; diferenciação entre integração e inclusão; análise da Declaração de Salamanca.
2008 a 2015 (Marco Política Nacional)	~54,0% a 81,0% das matrículas	12 a 18 artigos por ano	Críticas às matrizes curriculares de licenciaturas; relatos de angústia docente e resistência às mudanças institucionais.
2016 a 2026 (Fase de Consolidação)	> 93,0% das matrículas	20 a 30 artigos por ano	Práticas de Atendimento Educacional Especializado (AEE); Plano Educacional Individualizado (PEI); coensino e práticas lúdicas.

Demonstra uma correlação direta entre a mudança na realidade das salas de aula comuns e o interesse dos pesquisadores em publicar na base SciELO :

- Período de 2000 a 2007 (Fase de Integração): Entre 33,7% e 46,8% dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE) estavam em classes comuns. A produção científica era baixa (2 a 5 artigos por ano), focada em discussões puramente teóricas e conceituais.
- Período de 2008 a 2015 (Marco da Política Nacional): O índice de matrículas em classes comuns saltou para uma faixa de 54,0% a 81,0%. A produção acadêmica subiu para 12 a 18 artigos por ano, concentrando-se em críticas aos currículos de licenciatura e relatos sobre a angústia/resistência docente.
- Período de 2016 a 2026 (Fase de Consolidação): Mais de 93,0% dos alunos PAEE estão matriculados na rede regular. A média de publicações atingiu 20 a 30 artigos por ano, mudando o foco para soluções práticas: Atendimento Educacional Especializado (AEE), Plano Educacional Individualizado (PEI), coensino e práticas lúdicas.

Ao analisar os dados comparativos da Tabela 2, constata-se uma correlação direta e orgânica entre

a realidade demográfica das escolas e o interesse da comunidade acadêmica. O crescimento acentuado das matrículas na rede regular de ensino (ultrapassando os 93% na atualidade) pressionou os pesquisadores a investigarem soluções práticas para o cotidiano escolar.

Essa transição confirma as análises de Procópio et al. (2010), ao sinalizarem que a inclusão exigiu uma metamorfose estrutural da escola. Se nos primeiros anos a literatura cinzenta (Tabela 1) focava apenas na denúncia de que as licenciaturas ignoravam a Educação Especial, a produção científica contemporânea concentra-se na instrumentalização da práxis como a elaboração do PEI e o desenvolvimento de metodologias colaborativas entre o professor regente e o especialista do AEE.

O Descompasso Geográfico-Institucional da Formação Docente

Um dos pontos mais críticos revelados pela análise reflexiva do material bibliográfico diz respeito às assimetrias regionais do Brasil. Embora as leis (como a LDBEN nº 9.394/96) possuam abrangência nacional, a sua aplicabilidade e o acesso à qualificação docente ocorrem de forma desigual.

A Tabela 3 realiza um cruzamento comparativo entre a distribuição dos professores leigos ou sem nível superior e a concentração de artigos científicos produzidos por regiões do país, tomando como base os dados históricos do Censo Escolar e o mapeamento dos repositórios (CAPES/BDTD).



Tabela 3. Cruzamento Comparativo: Vulnerabilidade Formativa Regional vs. Concentração da Produção Científica

Região Geográfica	Indicador Histórico de Concentração Professores com Estimada Gargalo Formativo (Censo MEC)	Produção Científica (Teses/Artigos)	da Diagnóstico Crítico do Descompasso Geográfico
Sudeste Sul	Baixo índice de professores leigos ou sem formação superior (< 10%).	~62% do total de teses e artigos catalogados.	Superconcentração Científica: A região com melhor infraestrutura de formação continuada é a que mais produz teoria, gerando farta literatura baseada em suas realidades locais.
Nordeste	Alto índice histórico de professores com demandas formativas de nível médio/superior.	~23% do total de teses e artigos catalogados.	Gargalo de Interiorização: Embora concentre grande demanda prática de formação inclusiva, a produção acadêmica ainda é restrita às capitais e grandes universidades.
Norte Centro-Oeste	Índices persistentes de necessidade de qualificação inicial e continuada.	~15% do total de teses e artigos catalogados.	Vazio Teórico Prático: Escassez de pesquisas focadas nas especificidades locais, como a educação inclusiva em áreas ribeirinhas, indígenas e rurais.

Esta tabela expõe a contradição geográfica entre onde estão os maiores gargalos de formação de professores e onde a ciência sobre o tema é produzida:

- Eixo Sudeste / Sul: Apresenta baixo índice histórico de professores sem nível superior (< 10%), mas concentra ~62% de todas as teses e artigos catalogados. Isso gera uma "superconcentração científica", onde a teoria produzida é baseada em realidades locais mais ricas.
- Região Nordeste: Historicamente registra alto índice de professores com demandas formativas (gargalos de nível médio/superior), mas detém apenas ~23% da produção acadêmica, que ainda fica restrita às capitais e grandes universidades.
- Regiões Norte / Centro-Oeste: Mantêm índices persistentes de necessidade de qualificação inicial e continuada, mas respondem por apenas ~15% da produção científica. O artigo classifica a situação como um "vazio teórico-prático", dada a

escassez de estudos voltados a realidades específicas, como áreas ribeirinhas, indígenas e rurais (p. 11).

Os dados analíticos da Tabela 3 jogam luz sobre uma contradição pedagógica severa. As regiões Norte e Nordeste, que estatisticamente concentravam e ainda enfrentam as maiores demandas por qualificação docente inicial e continuada, são as que possuem menor volume de literatura científica produzida sobre suas realidades locais. A superconcentração de pesquisas no eixo Sul-Sudeste (62%) indica que os referenciais teóricos adotados no país muitas vezes retratam cenários escolares com recursos estruturais e financeiros que não correspondem à totalidade da realidade brasileira.

Essa disparidade regional evoca os ensinamentos freirianos discutidos na introdução deste estudo. Paulo Freire defendia que o ato educativo deve estar intimamente conectado com a leitura de mundo e a realidade local dos sujeitos. Quando a formação continuada desconsidera essas assimetrias regionais e importa pacotes teóricos descontextualizados, o professor regente de regiões economicamente vulneráveis enfrenta uma dupla barreira: a falta de preparo técnico para lidar com a

deficiência e a inadequação metodológica das teorias científicas propostas para a sua realidade.

Portanto, os resultados desta pesquisa bibliográfica descritiva demonstram que, embora haja um arcabouço normativo robusto e um volume macroscópico de publicações (como os 48.200 resultados do Google Acadêmico), o grande desafio contemporâneo não é mais a produção de leis ou a justificativa da importância da inclusão. O desafio reside na descentralização da formação continuada e na democratização do acesso a saberes práticos e aplicáveis, garantindo que o professor independentemente de sua localização geográfica disponha de ferramentas metodológicas eficazes para transformar a diversidade em fator de emancipação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo bibliográfico descritivo permitiu mapear e refletir criticamente sobre o panorama da formação de professores no Brasil sob o prisma da Educação Inclusiva. Ao resgatar a trajetória histórica da preparação docente, desde os seus ensaios iniciais no século XVII até o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), constatou-se que o país tencionou progressivamente suas estruturas para superar o passivo histórico dos professores leigos. Todavia, a transição para o modelo de nível superior em cursos de licenciatura ainda traz consigo marcas de um desequilíbrio estrutural que se reflete de forma direta no cotidiano das salas de aula regulares.

O principal achado desta investigação reside no reconhecimento de que, embora o Brasil disponha de um aparato legal robusto impulsionado pela Constituição de 1988, pela Declaração de Salamanca e ratificado pela Política Nacional de 2008 há um descompasso evidente entre a prescrição normativa e a realidade da práxis pedagógica. A análise dos dados científicos revelou que o crescimento exponencial de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial em classes comuns não foi acompanhado, na mesma velocidade, por uma reestruturação curricular nas matrizes da formação inicial. Os cursos de graduação em Pedagogia e licenciaturas mantêm um

viés predominantemente teórico e generalista, o que culmina no sentimento de angústia, insegurança e resistência manifestado por professores regentes ao se depararem com a neurodiversidade humana.

Ademais, o cruzamento quantitativo de dados evidenciou uma severa assimetria geográfico-institucional na produção do conhecimento. A concentração de mais de 60% da literatura científica e das pesquisas de pós-graduação no eixo Sul-Sudeste indica que os referenciais teóricos dominantes muitas vezes desconsideram as especificidades e as carências estruturais das regiões Norte e Nordeste. Essa disparidade reforça a urgência de descentralizar as políticas de formação continuada, garantindo que as ferramentas de mediação pedagógica sejam desenhadas à luz das realidades locais dos educandos e educadores.

Diante disso, conclui-se que o sucesso da inclusão escolar não se restringe à garantia burocrática do acesso e da matrícula. A verdadeira inclusão efetiva-se na permanência e no sucesso cognitivo e social do educando, condições que dependem intrinsecamente da consolidação do planejamento colaborativo entre a sala de aula regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), materializado por instrumentos como o Plano Educacional Individualizado (PEI). O lúdico e a flexibilização curricular não devem ser encarados como meros apêndices metodológicos, mas sim como direitos pedagógicos do estudante e deveres éticos do profissional.

Olhar para o futuro da formação docente na perspectiva inclusiva exige o resgate da amorosidade rigorosa e do compromisso político preconizados por Paulo Freire. O amanhã da educação não comporta mais a figura do professor como mero transmissor de conteúdos padronizados para uma suposta "classe homogênea". O porvir do magistério evoca a formação de um profissional intelectual, crítico e reflexivo, cuja sensibilidade atitudinal seja capaz de converter a diferença em matéria-prima para a emancipação e a humanização comum. Investir de forma maciça, continuada e descentralizada na qualificação dos professores é, em última análise, o único caminho possível para transformar a utopia de uma escola equitativa na mais concreta realidade social brasileira.



REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Thiago Borges de; PEREIRA, Thiago Elias Vieira. Comenius e o poder instrutivo dos anjos. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 18, 2018.
- ASSIS, Sheila Soares de; PIMENTA, Denise Nacif; SCHALL, Virgínia Torres. Conhecimentos e práticas educativas sobre dengue: a perspectiva de professores e profissionais de saúde. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 15, n. 1, p. 131-153, 2013.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Índícios do sistema coeducativo na formação de professores pelas escolas normais durante o regime republicano em São Paulo (1890/1930). **Educar em Revista**, n. 35, p. 139-152, 2009.
- ALMEIDA, A. C., MELO, C. I. B., HARVEY, M. S., LIMA, M. V. A., & CHAVES, P. J. S. Metodologias Ativas à Luz de Comenius: uma Experiência na Pós-Graduação. In: **Congresso sobre Tecnologias na Educação (Ctrl+ e)**. SBC, 2019. p. 60-68.
- AGUIAR, Thiago Borges de; PEREIRA, Thiago Elias Vieira. Comenius e o poder instrutivo dos anjos. **Revista Brasileira de História de Educação**, v. 18, p. e042, 2018.
- BOLLIS, Renata Augusta. A contribuição do educador Jan Amos Comenius para a Primeira infância. **Cadernos de Pós-graduação**, p. 202-220, 2018.
- BRANDT, Andressa Grazielle. **Formação de professores no Instituto Federal Catarinense: uma análise acerca do curso de pedagogia**. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis. 2018. 422p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/205635/PEED1394-T.pdf?sequence=-1>
- BRASIL/MEC. de DIRETRIZES, Lei. Bases da Educação Nacional: LDBEN nº 9394/96. **Brasília, DF**, 1996.
- BRASIL/MEC. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf Acesso: 20 jun. 2026.
- BRASIL/MEC/CNE/CP. Resolução 1, de 15 de maio de 2006. In: SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- _____. **Decreto n.º 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção. Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 20 janeiro 2026.
- _____. **Constituição Federal de 1988**. Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 21 abr. 2023.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 1793, de 27 de dezembro de 1994. **Recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidade Especial” prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 dez, 1994.
- _____. MEC/INEP. **Resumo técnico do censo escolar**. Brasília, DF, 2022. Disponível: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf Acesso: 20 jun. 2026.
- .BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2011.
- CARLOS, Nara Lidiana Silva Dias et al. O ensino
Revista Brasileira de Educação e Saúde – REBES. ISSN: 2358-2391. v. 16, n. 2, p. 245-262, abr-jun, 2026

- de 2º grau no Estado do Rio Grande do Norte: uma história da implantação da Lei nº 5.692/1971 (1971-1996). 2018.
- CAVALCANTI, E., ZARBATO, J., RODRIGUES JUNIOR, O., RIBEIRO, R. R., & R, R. Com quais passados se forma um professor de história? contribuições ao debate sobre a formação inicial do professor de História. **Estágio, Práticas e Extensão**, p. 16-36, 2022.
- CARVALHO, F. B.; CREMITTE, P. A. P. CIASCA, S. M. Distúrbios de aprendizagem na visão do professor. **Revista Psicopedagogia**, v. 24, n. 75, p. 229-239, 2007.
- DELORS, J., CHUNG, F., GEREMEK, B., GORHAM, W., KORNHAUSER, A., MANLEY, M., ... & NANZHAO, Z. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. **Educação um tesouro a descobrir**, v. 6, 1996.
- DUARTE, S. G. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.
- DARIUS, Rebeca Pizza Pancotte; DARIUS, Fábio Augusto. A didática em Comenius e a didática contemporânea: alguns apontamentos. **Revista Científica do UBM**, p. 185-210, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.
- GUILHERME, Willian Douglas. Educação inclusiva e contexto social: questões contemporâneas. **Ponta Grossa: Atena Editora**, 2019. 324p. ISBN 978-85-7247-434-4. DOI 10.22533/at.ed.344192506. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/42107/2/FERNANDA%20MENDES_Disserta%
c3%a7%
c3%a3o.pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/42107/2/FERNANDA%20MENDES_Disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf) Acesso: 20 jun. 2026.
- GIROTTTO, P. R. C.; GIROTTTO, E.; OLIVEIRA B. J. **Prevalência de distúrbios da escrita em estudantes do ensino fundamental: uma revisão sistemática**. UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ., Londrina, v. 16, n.4, p. 361-366, 2015
- GIROTTTO, Eduardo Donizeti; OLIVEIRA, João Victor Pavesi de. Escola, território e desigualdade: Ampliando perspectivas teóricas e agendas de pesquisa. **Revista da ANPEGE**, v. 17, n. 32, p. 49-64, 2021.
- GIROTTTO, Guilherme Augusto. **O Contrato de Coparentalidade--2025: De Acordo com a Proposta de Reforma/Atualização do Código Civil**. Editora Foco, 2025.
- GUSMÃO, F. A. F.; MARTINS, T. G.; LUNA, S. V. **Inclusão escolar como prática cultural: uma análise baseada no conceito de metacontingência**. Psic. da Ed., São Paulo, 32, 1º sem., p. 69-87, 2011.
- HAMILTON, David. Comênio e a nova ordem. **Revista Pro-Posições**, v. 4, n. 2, p. 7-19, 1993
- KULESZA, Wojciech Andrzej. Comenius e o Ensino de Matemática. **HISTEMAT–Revista de História da Educação Matemática. Sociedade Brasileira de História da Matemática. HISTEMAT–ANO**, 2020. v. 6, p. 23-37. Disponível em: [file:///C:/Users/patri/Downloads/300-
Texto%20do%20artigo-989-1-10-20200518.pdf](file:///C:/Users/patri/Downloads/300-Texto%20do%20artigo-989-1-10-20200518.pdf) Acesso: 20 jun. 2026.
- LIMA, Jades Daniel Nogalha; KOCHHANN, Andréa; DA SILVA, Maria Eneida. **Educação, Formação e Trabalho Docente: perspectivas em debate**. Editora Dialética, 2024.
- LOMBARDI, José Claudinei. Periodização na história da educação brasileira: aspecto polêmico e sempre provisório. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 32, p. 200-209, 2008.
- LIMA JÚNIOR, Luiz De Sousa **Ser professor hoje desafios e caminhos da**. Editora Amplamente, 2025.
- MOLOCHENCO, Madalena, de O.. **História de Instituições Escolares e Formação Docente:**



Percursos Históricos e Trajetórias Formativas– Interfaces. Editora Appris, 2022.

Fan, Tang Sho. Alguns aspectos da reforma educacional na Inglaterra em meados do século XVII - a importância de Johann Amos Comenius e Samuel Hartlib nesse projeto. 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado em História da Ciência) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13343> Acesso: 20 jun. 2026.

MIRANDA, Magna Abigail de Sousa. Formação pedagógica de professores não licenciados com atuação na Educação Básica. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024. 84 f. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/20005> Acesso: 20 jun. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. **Cadernos de saúde pública**, v. 9, p. 237-248, 1993.

MACHADO, G. E., KICH, B. V., DA COSTA, S. C., FOLMER, I., MEDEIROS, L. M., & PAPROSQUI, J. Uma história da formação de professores/as no Brasil: Um estudo bibliográfico. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, p. e59610414492-e59610414492, 2021.

MARINS, S. C. F.; PALHARES, M. S. Educação inclusiva: relato de uma experiência a partir da visão dos gestores municipais. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, v. 15, n. 1, p. 69-90, 2007.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. **Educação & Sociedade**, v. 20, p. 45-60, 1999.

MOCELLIN, Edna Goretti Menegatti. O PDE e a educação popular: a presença dos conceitos de educação popular e da pedagogia histórico-crítica nas produções do PDE/PR NRE/FB 2007 – 2016. o caso do colégio LÉO FLACH de Francisco Beltrão/PR. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná,

Francisco Beltrão 2019. 268 f. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4846>. Acesso: 20 jun. 2026.

MONTEIRO, A. L. M.; NUNES, C. S. C. A política estadual de formação de professores no Pará: a extinção do curso médio normal. In **29ª Reunião Anual da Anped**, Caxambu, 2006.

MACIEL, Júlia Maria Nascimento. A invenção da infância: literatura infantil como educação no século xviii invenção da infância: literatura infantil como educação no século XVII. **SEMANA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS**, v. 5, n. 26, p. 21-25, 2024.

NASCIMENTO, Francisco Cartegiano de Araujo. Avaliação da aprendizagem centrada no desenvolvimento das competências prescritas na BNCC: o caso de uma escola pública de ensino médio em Sobral – CE. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza – CE. 2023. 127 f. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/76521/3/2023_dis_fcanascimento.pdf. Acesso: 20 jun. 2026.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, p. 265-304, 2013.

OLIVEIRA, V. B. (Org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PARDAL, Renata Ribeiro. Educação especial e gestão dos processos inclusivos na escola: o papel da orientadora educacional a partir do modelo social da deficiência. Dissertação de mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2025. 116p. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/300893> Acesso: 20 jun. 2026.

PEREIRA, MEIRA Chaves .. Educação e didática em Comenius. **Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria**, v. 9, n. 2, p. 104-115, 2016.

PROCÓPIO, M. V. R.; BENITE, C. R. M.; CAIXETA, R. F.; BENITE, A. M. C. Formação de professores em ciências: um diálogo acerca das altas habilidades e superdotações em rede colaborativa. **Revista Eletrônica de Enzeñanza de las Ciências**, v. 9, n. 2, p. 435- 456, 2010.

REIS, Greissy Leoncio. O Gênero e a docência: uma análise de questões de gênero na formação de professores do Instituto de Educação Euclides Dantas Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2011. 194 f.: il. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/12015/1/Greissy%20Leoncio%20Reis.pdf>. Acesso: 20 jun. 2026.

RIBEIRO, Márcen. De P. História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico. **Temporalidades**, v. 7, n. 2, p. 410-434, 2015.

RIBEIRO JUNIOR, J. **A formação pedagógica do professor de direito**. Campinas-SP: Papirus, 2001.

RABELO, Amanda Oliveira. Formação dos professores em nível superior no Brasil: da promulgação da lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN/1996) até os dias atuais. **Educere**, v. 20, n. 67, p. 505-514, 2016.

ROYER, Arcielli; SENS, Tânia Pereira da S.; CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique. Comenius: o precursor da pedagogia moderna. **Revista de**, v. 1, n. 1, 2006.

ROCHA, Raquel; CAMINHA, Siomara CR. CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIA DO PROFESSOR DAS SÉRIES INICIAIS: ANTAGONISMOS NA PRÁTICA DOCENTE. **Revista GepesVida**, v. 1, n. 1, 2015.

SILVA, Roge Cavalcante da; SALDANHA, Gustavo Silva. Uma “impressão histórico-bibliográfica” sobre Comenius: da cultura à cultura impressa na obra comeniana. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, v. 8, n. 1, p. 4-23, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143-155, 2009.

SILVA, M. R. **Dificuldades enfrentadas pelos professores na educação inclusiva**. 2011. Disponível em: http://www.bdm.unb.br/bitstream/10483/2487/1/2011_MargaretRosarioSilva.pdf> Acesso: 20 abr. 2026.

SILVA, Adinairde Neves da. Prática pedagógica: desafios de transformar a teoria na práxis inclusiva. **Humanidades e Tecnologia (FINOM)**, v. 40, n. 1, p. 398-410, 2023.

SANTOS, Luiz Marcio A participação de Anísio Teixeira na criação da UNESCO na década de 1940 : interfaces e conexões / Luiz Marcio dos Santos. Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação. 2022. 96 f. Disponível em: <https://mestradodh.unitau.br/wp-content/uploads/dissertacoes/2022/Luiz-Marcio-dos-Santos.pdf>. Acesso: 20 jun. 2026.

SILVA, Josenilda de Souza. Formação Continuada para professores Bacharéis: a materialização das políticas institucionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (2008-2018). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. 282f. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/32534>. Acesso: 20 jun. 2026.

SOUZA, Luana Silva. História e educação: a pedagogia e os primórdios da educação em Marília-SP. **História & Ensino**, v. 22, n. 1, p. 155-175, 2016.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 61-88, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.



UNICEF, no Brasil. Declaração Mundial sobre Educação para todos. **Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtiem, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: princípios, política e prática em educação especial. 1994. Disponível em: Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 10 abr. 2013.

OLIVEIRA, Fernanda Mendes de. Professores e educação inclusiva: formação profissional, identidades e discursos sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais da visão. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de

Letras da Universidade Federal da Bahia Salvador – BA. 2016. 259p. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/42107/2/FERNANDA%20MENDES_Disserta%c3%a7%a3o.pdf Acesso: 20 jun. 2026.

OLIVEIRA Neto, Horacio Cardoso de. O componente curricular Ensino Religioso como mediador no processo de inclusão do/a estudante com deficiência intelectual / Percepções Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória. UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2024. vi, 87 f.; 31 cm Disponível em: [bibliofile:///C:/Users/patri/Downloads/TCC%20-%20Hor%C3%A1cio%20Cardoso%20de%20Oliveira%20Neto%20\(1\).pdf](bibliofile:///C:/Users/patri/Downloads/TCC%20-%20Hor%C3%A1cio%20Cardoso%20de%20Oliveira%20Neto%20(1).pdf) . Acesso em 20 junho d 2026. Acesso: 20 jun. 2026.