

## **Necessidades formativas docentes no processo de Inclusão Escolar no Ensino Fundamental**

Teacher training needs in the process of School Inclusion in Primary  
Education

Necesidades formativas docentes sobre la Inclusión Escolar en la  
Educación Primaria

Mirian Mirna Becker 

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, Brasil.

[becker.mirian@gmail.com](mailto:becker.mirian@gmail.com)

Cremilda Peres Cangussu de Abreu 

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, Brasil.

[cremildacangussu@estudante.ufscar.br](mailto:cremildacangussu@estudante.ufscar.br)

Ana Paula Gestoso de Souza 

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, Brasil.

[anapaula@ufscar.br](mailto:anapaula@ufscar.br)

Aline de Medeiros Rodrigues Reali 

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, Brasil.

[alinereali@gmail.com](mailto:alinereali@gmail.com)

Recebido em 24 de novembro de 2025

Aprovado em 31 de março de 2026

Publicado em 06 de abril de 2026

### **RESUMO**

O presente estudo objetiva mapear as necessidades formativas docentes sobre a inclusão escolar no Ensino Fundamental, por meio de uma revisão bibliográfica integrativa no banco de periódicos da CAPES e SciELO, a partir de publicações do período entre 2017 e 2024, as quais pudessem apontar proposições a ações formativas articuladas ao processo contínuo de desenvolvimento profissional. Foram analisados integralmente nove artigos e os resultados obtidos foram organizados em dois eixos temáticos: I) as necessidades formativas docentes no contexto da inclusão escolar no Ensino Fundamental; II) e as necessidades identificadas com potencial para ações formativas na inclusão escolar, que se desdobraram em categorias de

discussão. Os resultados apontam para a diversificação das necessidades formativas, as quais decorrem dos anseios e expectativas coletivas e/ou individuais, expressadas pelos docentes no contexto da inclusão escolar. Verificou-se que esse tema ainda é pouco investigado e destacou-se a contribuição das necessidades formativas para fomentar a proposição de programas e ofertas de formação continuada aos docentes.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Necessidades formativas; Inclusão escolar.

### **ABSTRACT**

The aim of this study is to map teacher training needs on school inclusion in primary education, by means of an integrative bibliographic review in the CAPES and SciELO journals database, based on publications from 2017 to 2024, which could point to proposals for training actions linked to the continuous process of professional development. Nine articles were fully analyzed and the results obtained were organized into two thematic axes: I) teacher training needs in the context of school inclusion in primary education; II) the needs identified with potential for training actions in school inclusion, which were broken down into discussion categories. The results point to the diversification of training needs, which arise from the collective and/or individual desires and expectations expressed by teachers about school inclusion. It was found that this topic is still under-researched and the contribution of training needs to the proposal of programs and offers of continuing training for teachers was highlighted.

**Keywords:** Teacher training; Training needs; School inclusion.

### **RESUMEN**

El presente estudio tiene como objetivo mapear las necesidades formativas docentes sobre la inclusión escolar en la educación primaria, a través de una revisión bibliográfica integradora en el banco de periódicos del CAPES y SciELO, a partir de publicaciones del período entre 2017 y 2024, que pudieran señalar propuestas para acciones formativas articuladas al proceso continuo de desarrollo profesional. Se analizaron de forma integral nueve artículos, y los resultados obtenidos se organizaron en dos ejes temáticos: I) las necesidades formativas docentes en el contexto de la inclusión escolar en la educación primaria; II) las necesidades identificadas con potencial para acciones formativas en la inclusión escolar, las cuales se dividieron en categorías de discusión. Los resultados señalan la diversificación de las necesidades formativas, las cuales derivan de los deseos y expectativas colectivas y/o individuales expresadas por los docentes en el contexto de la inclusión escolar. Se verificó que este tema aún es poco investigado y se destacó la contribución de las necesidades formativas para fomentar la propuesta de programas y ofertas de formación continua

para los docentes.

**Palabras clave:** Formación de profesores; Necesidades formativas; Inclusión escolar.

## Introdução

O termo inclusão escolar, neste estudo, refere-se especificamente à política ou prática de escolarização dos estudantes público da Educação Especial, como “garantia de oportunidade de plena participação desses estudantes nas salas de aulas comuns de escolas regulares” (Mendes, 2017, p. 72), por meio de acessibilidade, participação, igualdade de oportunidades e respeito à diversidade.

A formação adequada aos docentes, dentre outros aspectos, é fator determinante para que aconteça a inclusão escolar de estudantes público da Educação Especial, conforme preconiza a legislação vigente, pautada na LDB – Lei de Diretrizes e Bases – (Brasil, 1996), nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução n. 2, de 2021) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008) <sup>1</sup>. São essas leis brasileiras que determinam que os sistemas de ensino devem garantir professores capacitados e especializados no ensino regular.

Desse modo, promover ações formativas voltadas à inclusão escolar que contemplem aspectos voltados à acessibilidade curricular dos estudantes, bem como conhecimentos que possibilitem aos professores atuarem tal qual preconiza a política de inclusão escolar e demais legislações, podem contribuir expressivamente para que as transformações nas escolas aconteçam de fato, como formas efetivas de participação e aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial.

Nesse sentido, é fundamental que as propostas de formação continuada considerem as necessidades manifestadas pelos próprios docentes, de acordo com os desafios enfrentados no dia a dia da escola ao se promover a inclusão escolar. Isso porque as necessidades formativas se manifestam a partir das “realidades diversas, motivações, aspirações, desejos e expectativas”, sejam individuais ou coletivas, “através dos desejos [...], dos problemas que identificam, percepções/representações, suas expectativas e desejos de mudança, no âmbito das atividades profissionais” (Rodrigues; Esteves, 1993, p. 72).

Acerca das discussões sobre o termo “necessidade”, de acordo com Rodrigues e Esteves (1993), observa-se um significado polissêmico: por um lado, remete ao desejo e, por outro, àquilo que é imprescindível. Esse conceito está relacionado ao contexto individual, envolvendo valores, pressupostos e crenças. Assim, este artigo assume a perspectiva dessas autoras, que organizam as necessidades em cinco categorias fundamentais, sendo:

Necessidades das pessoas versus necessidade do sistema; Necessidades particulares versus necessidades coletivas; Necessidades conscientes versus necessidades inconscientes; Necessidades atuais versus necessidades potenciais; Necessidades segundo setor em que se manifestam (D'Hainaut, 1979 *apud* Rodrigues; Esteves, 1993, p. 14-15).

Nesta linha de discussão, as autoras destacam que a análise de necessidades “pode ser entendida como uma técnica e um conjunto de procedimentos ao serviço da estratégia de planificação” (Rodrigues; Esteves, 1993, p. 11). Portanto, o termo surge como técnica que se tornou presente no desenvolvimento de formação docente, constituído no processo pedagógico da formação, possibilitando rever um conjunto de situações para transformações urgentes no campo da educação, como: planejamentos mais eficazes e ajustamentos dos procedimentos de avaliação.

Levando em conta tais apontamentos, os estudos sobre as necessidades formativas também devem considerar o que os professores expressam, tornando possível compreender suas expectativas no âmbito do desenvolvimento profissional. Assim, alguns indicadores de necessidade de formação docente precisam ser considerados, como:

A distância entre o que o professor espera da formação, ideal ou futura, e a representação que tem do sistema atual de formação; a discrepância entre a percepção que o professor tem do seu trabalho tal como é e como deveria ser; a diferença entre as práticas que proporcionam satisfação e as que suscitam descontentamento ou frustração; as divergências entre as modalidades de formação percebidas como úteis e as que se afiguram como inúteis ou ineficazes; as dificuldades e problemas percebidos no cotidiano profissional (Ketele, 1998 apud Rodrigues; Esteves, 1993, p. 72).

Um ponto fica evidente ao se examinar esses indicadores: a importância de que a identificação das necessidades formativas seja realizada a partir do que os professores expressam, pois assim será mais provável que as mudanças necessárias ocorram, sejam nas concepções atitudinais, conceituais ou na prática pedagógica.

A análise das necessidades, no âmbito particular das ações de formação, pode colaborar fornecendo informações úteis ao planejamento, ao traçar os objetivos e decidir sobre os conteúdos, atividades e demais estratégias da formação (Rodrigues; Esteves, 1993), de modo a valorizar o protagonismo e a autonomia docente, privilegiando a concepção de formação como um processo contínuo.

Conforme estudo de Anjos, Andrade e Pereira (2019), no contexto escolar inclusivo é possível notar que esses indicadores estão presentes nas falas de docentes ao descreverem a si mesmos e sua atuação, o lugar do outro, os sentimentos em relação ao processo de inclusão escolar, as compreensões de deficiência e normalidade, assim como as expectativas com relação à aprendizagem e ao desenvolvimento desses estudantes.

Para esses autores, os indicadores manifestam a própria postura profissional docente nos enfrentamentos que surgem no cotidiano escolar inclusivo e revelam, conseqüentemente, as dificuldades encontradas na sala de aula comum. Dentre elas, destacam-se: o sentimento de não realização profissional diante das próprias limitações e das limitações sociais; a aflição por não conseguir dar atendimento individualizado, associada ao despreparo para garantir atendimento adequado e à busca por compensá-lo com um atendimento diferenciado; bem como a delimitação da sala de aula como território do professor, remetendo ao atendimento especializado e a responsabilidade para com o aluno com deficiência (Anjos; Andrade; Pereira, 2019).

Miranda (2020), ao investigar as necessidades formativas dos professores das séries finais do Ensino Fundamental, com relação às práticas pedagógicas voltadas para os estudantes público da Educação Especial, as categoriza em: condições do trabalho docente nos processos afetivos e de vínculo; dificuldades experienciadas; desenvolvimento docente e práticas pedagógicas. A partir dessas categorias, a autora propõe um programa de formação enfatizando as ações práticas voltadas à inclusão escolar.

Argumenta ainda que “o pouco conhecimento sobre inclusão escolar dificulta o andamento do trabalho docente na escola atual”, coadunando com os insuficientes subsídios ofertados durante a formação inicial e continuada. Conseqüentemente, os docentes “não têm suas necessidades formativas atendidas e têm dificuldade em levar, para a sala de aula, prática” que atenda aos estudantes público da Educação Especial (Miranda, 2020, p. 186). Portanto, se faz necessário um processo formativo que traga informações pertinentes à realidade escolar, que promova reflexões para planejar e oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes, valorizando a diversidade no contexto da sala de aula.

Diante do exposto, o presente artigo apresenta-se seguido da abordagem teórica sobre a formação docente como aspecto essencial à inclusão escolar dos estudantes público da Educação Especial; da descrição do caminho metodológico percorrido na pesquisa; da apresentação e discussões dos resultados, a partir de eixos temáticos que se desdobram em categorias de análise; e, por fim, das considerações finais desta pesquisa bibliográfica.

## **Formação docente como aspecto essencial à inclusão escolar**

O sistema educacional inclusivo aos estudantes público da Educação Especial, em todos os níveis de ensino e aprendizado, é assegurado pela Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei nº 13.146/2015). Esse direito é garantido ao longo da vida, de modo que o indivíduo alcance o máximo desenvolvimento possível de talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

De acordo com Matos e Mendes (2015), foi a partir da implementação das políticas públicas na perspectiva inclusiva que houve o aumento da matrícula dos estudantes público da Educação Especial nas escolas regulares de Educação Básica. Conseqüentemente, isso desvelou limitações e contradições do sistema educacional brasileiro e muitos desafios aos atores educacionais no cotidiano escolar, dentre eles, a formação de professores.

Em decorrência da política de inclusão escolar (Brasil, 2008), adotada efetivamente a partir de 2003, observou-se o aumento crescente de matrículas de estudantes público da Educação Especial em escolas regulares. O número mais que decuplicou em 17 anos, passando de 110.536, em 2002, para 1.372.985, em 2022, representando 89,9% do total de matrículas desse público, e 3,5% do total de matrículas na Educação Básica (INEP, 2022 apud Mendes, 2023, p. 21). Mesmo com esse cenário, ainda persiste o desafio para que todos desse público sejam matriculados.

Conforme proposto na política pública, uma vez matriculados, os estudantes público da Educação Especial devem ter garantida a participação em condições de igualdade com os demais. Para tanto, faz-se necessário o rompimento das diversas barreiras que atravessam a realidade das escolas regulares da Educação Básica, sejam elas de acessibilidade arquitetônica, comunicacional, instrumental ou mesmo falta de formação de professores em relação à ampliação de estratégias, metodologias e práticas acessíveis.

A pesquisa realizada pela Fundação Lemann, em parceria com o Instituto Rodrigo Mendes e realizada pelo Datafolha (Instituto Rodrigo Mendes, 2022, p. 20), revelou que, embora a grande maioria dos docentes brasileiros entrevistados entendam que a inclusão contribui para a aprendizagem (83%) e, dentre esses, 95% saibam que inclusão é direito dos estudantes público da Educação Especial, verificou-se que “40% dos docentes nunca tiveram acesso à formação do tema da inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial”. Esse dado é ainda mais significativo no Ensino Médio, etapa na qual “50% dos professores declararam não ter formação no tema” (Instituto Rodrigo Mendes, 2022).

É nesse cenário educacional que estão matriculados os estudantes público da Educação Especial, que possuem especificidades de aprendizagem distintas, as quais demandam formação docente qualificada “para proporcionar melhores condições metodológicas e estratégias de ensino condizentes com tais especificidades” (Gonçalves; Orlando, 2022, p. 8).

De acordo com Baú (2014, p. 55), “a formação de professores para atuar na educação inclusiva pode contribuir expressivamente para que as transformações nas escolas aconteçam de fato”, assim, considera de igual importância a formação do professor quanto à inclusão escolar, seja inicial ou continuada. Destaca ainda que os professores, “com ou sem formação adequada, capacitados ou não”, estão envolvidos no processo de inclusão escolar e almejam aprender práticas a partir de uma formação que lhes permita dar conta de atender às demandas, principalmente no que se referem aos limites e dificuldades relativas às especificidades de aprendizagem desses estudantes.

Contudo, como apontam Martins e Silva (2016), as investigações na área da inclusão escolar revelam que a formação docente ainda é incipiente, pois

enquanto há uma expressiva publicação de trabalhos voltados à formação continuada de professores, à formação inicial, às políticas públicas e públicos/áreas específicos, pouco se tem investigado sobre formação para a inclusão e formação de professores especializados, o que dificulta a compreensão de quais são os conhecimentos e a atuação esperados do educador de sala regular e do professor especialista quanto aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Martins; Silva, 2016, p. 540).

Considera-se, portanto, que reconhecer as necessidades formativas docentes no processo de inclusão escolar é fundamental para possibilitar o envolvimento dos professores em processos formativos intencionais e planejados, que potencializam a construção de práticas escolares efetivamente inclusivas. Nessa perspectiva, Dantas, Farias e Bezerra (2024, p. 15) evidenciam

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644494540>

a necessidade de se elaborar projetos formativos que, de fato, estejam em consonância com as realidades escolares, necessidade ainda mais explícita quando se trata de professores do AEE, cujo trabalho, por vezes, ainda se realiza de maneira solitária e esquecida.

Autores como Mizukami (2002), Gatti (2008), Marcelo (2009) e Malheiro (2017) assinalam que a concepção sobre a formação docente implica vários olhares e deve ser compreendida como um processo contínuo, que se estende ao longo da vida e da carreira, ou seja, é permeado pelas singularidades dos sujeitos e por etapas com características específicas, como o período de escolarização pré-profissional, a formação inicial, o início da carreira e a formação continuada.

Assim, nessa proposição da formação de professores para a inclusão escolar, toma-se a formação docente na perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), que tem o sentido de evolução e continuidade, sendo um processo a longo prazo, que “supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (Marcelo, 2009, p. 9), integra “diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente” (Marcelo, 2009, p. 7) e implica uma atitude “permanente de indagação, de formulação de perguntas e problemas e a busca de suas soluções” (Vaillant; García, 2012, p. 167).

A formação de professores com foco na inclusão escolar precisa ser compreendida como um dos elementos essenciais para a promoção de uma educação de qualidade. Estudos como o de Matos e Mendes (2015) salientam que, para o desenvolvimento de uma escola inclusiva, se faz necessário, entre outros aspectos,

investir na qualificação dos educadores para uma atuação mediadora mais competente, ampliar e diversificar a equipe da educação especial [...], ampliar ou rever seu modelo de intervenção junto aos diversos atores da comunidade escolar, a fim de responder satisfatoriamente às necessidades formativas, de apoio psicológico, de suporte e orientação às práticas pedagógicas dos educadores (Matos; Mendes, 2015, p. 20).

Para tanto, torna-se importante que tais iniciativas sejam organizadas e desenvolvidas de modo a se articularem com a prática dos professores envolvidos, oportunizando e valorizando o protagonismo docente e a autonomia na própria formação, a responsabilização coletiva, a valorização da cultura e organização escolar (Malheiro, 2017), bem como que se oportunize a “articulação entre teoria e prática, entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, entre universidades e escolas” (Gatti *et al.*, 2019, p. 177).

## Procedimentos Metodológicos

No intuito de responder à questão de investigação – quais necessidades formativas sobre a inclusão escolar no contexto do ensino fundamental são manifestadas pelos docentes nos estudos realizados entre 2017 e 2024 e podem apontar proposições de ações formativas articuladas ao processo contínuo de desenvolvimento profissional? –, delineou-se um estudo com abordagem qualitativa do tipo bibliográfico. Com base no referencial teórico constituído, adotou-se o método

de revisão integrativa por meio da análise descritiva, por apresentar “o potencial de promover os estudos de revisão em diversas áreas do conhecimento, mantendo o rigor metodológico das revisões sistemáticas” (Alvarenga *et al.*, 2024, p. 17).

O detalhamento do caminho percorrido nesta pesquisa seguiu a estruturação das fases definidas por Salvador (1986, apud Lima; Miotto, 2007, p. 42-43), que compreende o “levantamento do material bibliográfico; levantamento das informações; análise explicativa das soluções; e síntese integradora das soluções”.

Dessa forma, em um primeiro momento, realizou-se uma busca sistemática da literatura orientada pela pergunta e pelos objetivos da pesquisa, tendo como critério de inclusão artigos, teses e dissertações disponibilizados entre os anos de 2017 e 2024, nas bases do portal de periódicos da CAPES e da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

**Quadro 1** - Levantamento bibliográfico com foco nas necessidades formativas no contexto da inclusão escolar no Ensino Fundamental

Fonte	Autor(es)/Ano	Título	Contextualização/ Objetivo
Periódicos CAPES	Giordan, Hobold e André (2017)	Professores iniciantes dos anos finais do ensino fundamental: indicação das necessidades formativas	Apresentam as necessidades formativas docentes (Séries Finais), indicando a necessidade de ampliação dos momentos de formação continuada que privilegiam a troca de ideias/ experiências, planejadas em interlocução com os docentes, apontando para o uso das tecnologias e em como lidar com os estudantes público da Educação Especial.
	Passalacqua <i>et al.</i> (2019)	Necessidades formativas: um constructo para a reorganização da formação continuada de equipes escolares	O artigo explicita o potencial dos estudos das necessidades como constructo teórico para uma nova tessitura de formação continuada. A análise das necessidades formativas presume um plano de ação diferenciado que consiste em aprimorar questões elementares, como as relações entre pares, o protagonismo profissional e a prática da valorização mútua, para que, somente então, sejam atingidas as questões específicas, como as dificuldades relacionadas ao manejo de conteúdos, à gestão e à inclusão.
	Morais, Rodrigues e Filgueiras (2019)	Necessidades formativas para a ação docente inclusiva de professores de educação física escolar	O artigo analisa as necessidades formativas a partir de encontros de formação continuada, projeto de iniciação paradesportiva, categorizando-as em: compromisso com a acessibilidade e a inclusão como estratégia.
	Picolini, Lago e Tartuci (2020)	Professora de estudantes com deficiência, e agora? Relato de experiência antes e após formação continuada	O artigo apresenta, por meio de um relato de experiência, a trajetória profissional de uma professora do ensino fundamental que atuou/atua com estudantes com deficiência antes e após ela participar de cursos de formação continuada. As análises apontaram a necessidade de ampliação dos cursos de

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644494540>

			formação continuada para professores na área da Educação Especial.
	Dal Bó <i>et al.</i> (2022)	A formação docente na perspectiva da inclusão escolar sob a ótica de pesquisas de mestrado e doutorado em educação	O estudo teve como objetivo sistematizar as contribuições para a formação de professores quanto à inclusão escolar, a partir de um compilamento das dissertações e teses publicadas no período de 2016 a 2019 no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).
	Pinheiro e Freire (2022)	Educação Especial na Educação Inclusiva: diferentes contextos, diferentes efeitos	O artigo problematiza diferentes perspectivas das necessidades formativas, competências profissionais, distribuição de recursos e organização institucional para o efetivo funcionamento da Educação Especial, em favorecimento da inclusão.
	Barreto, Silva e Souza (2023)	Formação docente e inclusão: professores de educação física e olhares sobre estudantes com necessidades especiais	O estudo verificou a formação inicial e continuada de professores de Educação Física do Ensino Fundamental Anos Iniciais em uma rede pública municipal do noroeste paranaense. Os resultados revelam que não há ações de formação continuada originadas e/ou promovidas pela unidade gestora. As formações inicial e continuada (curso de especialização) possibilitaram uma base de conhecimentos para otimizar a atuação. Aponta-se para a necessidade de formações específicas e olhares atentos a um acompanhamento profissional também específico nas aulas de Educação Física.
SciELO	Vieira e Omote (2021)	Atitudes sociais de professores frente à inclusão	O ensaio teórico teve como propósito examinar, especificamente, as atitudes sociais em relação à inclusão e as possíveis intervenções para modificá-las.
	Cândido <i>et al.</i> (2021)	Percepções de professores do ensino fundamental quanto à importância das neurociências para o processo de aprendizagem e inclusão	O estudo objetivou refletir sobre a importância da qualificação profissional para a melhor compreensão dos diferentes tipos de atipicidades e das implicações no processo de aprendizagem.

**Fonte:** elaborado pelas autoras.

Na sequência, na análise dos dados, os textos selecionados foram examinados com base em dois eixos temáticos, os quais buscam responder aos propósitos dos objetivos específicos deste estudo. No primeiro eixo, apresentam-se as discussões referentes ao primeiro objetivo, com análises sobre as necessidades formativas docentes manifestadas no contexto da inclusão escolar de estudantes da Educação

Especial no Ensino Fundamental.

Na composição do Eixo I, consideram-se as seguintes categorias de discussão: 1) formação docente; e 2) atuação do professor no contexto da sala de aula. Nesse eixo, são apresentados apontamentos sobre as necessidades formativas e a sua contribuição para fomentar a proposição de ofertas de formação continuada aos docentes, considerando que tais necessidades se manifestam nos mais variados contextos atitudinais e/ou procedimentais do trabalho docente.

No segundo eixo, referente ao segundo objetivo específico, discutem-se as necessidades formativas docentes identificadas, com foco em potenciais ações formativas voltadas à inclusão escolar. Para isso, duas categorias foram definidas: 1) desafios e potencialidades; e 2) gestão e rede de apoio. Destaca-se, neste contexto, a importância das redes de apoio, caracterizadas pela relação colaborativa entre os docentes, que oportunizam a cooperação mútua no processo de inclusão escolar, proporcionando momentos de reflexão sobre vivências e angústias, estudo conjunto, troca de experiências e interlocução com profissionais de diferentes áreas do conhecimento.

Na sequência, apresentam-se os resultados e as discussões da revisão integrativa.

## Resultados

### Eixo I - As necessidades formativas docentes no contexto da inclusão escolar no Ensino Fundamental

#### *Formação de professores*

A formação docente, nos estudos de Moraes, Rodrigues e Filgueiras (2019); Passalacqua *et al.* (2019); Cândido *et al.* (2021) e Picolini, Lago e Tartuci (2020), se apresenta como principal necessidade na constituição de ação no sentido de tornar uma escola inclusiva. Esses trabalhos também destacam ser imprescindível estudos sobre os aspectos da formação docente centrada no processo de ensino e aprendizagem, com abordagens na ampliação das discussões relacionadas à prática de ensinar estudantes com deficiência, no preparo das atividades para o ensino do conteúdo curricular e no processo de avaliação de aprendizagem de estudantes da Educação Especial.

Moraes, Rodrigues e Filgueiras (2019) ponderam sobre possíveis fatores que interferem de forma negativa na ação profissional docente, os quais podem estar relacionados a lacunas na formação inicial ou mesmo a questões estruturais, que impedem o docente de desenvolver suas ações de forma a garantir realização pessoal e profissional.

Para Miranda (2020, p. 186) “o pouco conhecimento sobre inclusão escolar dificulta o andamento do trabalho docente na escola atual”. Assim, considera que essas dificuldades precisam ser atendidas na formação docente, seja inicial ou continuada, pois, caso contrário, obstam uma prática que seja plausível para o

atendimento do estudante público da Educação Especial na sala de aula.

Dal Bó *et al.* (2022, p. 9) argumentam que os profissionais da educação devem estar atentos às novas proposições jurídicas relacionadas com a Educação Especial para a inclusão, assim como proposições sobre o histórico e a organização de processos que beneficiam a Educação Inclusiva.

Somam-se a isso outros fatores considerados importantes na formação docente e, portanto, devem ser estabelecidos, com destaque para “a possibilidade de adaptação curricular e da flexibilização do currículo pelo professor, e o estreitamento da relação entre os pais e as escolas” (Cândido *et al.*, 2021, p. 445). Para esses autores, os relatos de professores sobre diferentes aspectos da Educação Especial e Inclusiva, sejam as necessidades que implicam uma atenção aos conhecimentos neurocientíficos, as dificuldades de aprendizagem, os avanços tecnológicos e o lidar com as diversidades, são temas imprescindíveis na formação inicial e continuada de professores, porém ainda são abordados de forma tímida nas propostas curriculares.

Do mesmo modo, Passalacqua *et al.* (2019) defende que as necessidades formativas no âmbito da inclusão escolar sejam reconhecidas, de modo que elas possam compor uma nova organização da formação continuada de professores.

Nesse contexto, Picolini, Lago e Tartuci (2020, p. 197) atentam para a pouca oferta de formações na área, e ainda há professores que, muitas vezes, pagam do próprio bolso por essas formações, em virtude da necessidade de “auxílio em sua prática docente, pois os cursos sobre educação especial e inclusiva oferecidos pelos Estados e Municípios, além de não suprirem as necessidades de formação, são escassos e não atendem à demanda”.

Sobre a necessidade de uma atenção especial aos cursos de formação inicial de Pedagogia e outras licenciaturas, Baú (2014) observa que, geralmente, o curso de Pedagogia é o único de nível superior que possui instrumentos teóricos e experiência na formação de docentes do ensino especial e do ensino regular, mas nem sempre contemplam conteúdos que possam conduzir a prática em sala de aula, resultando no despreparo e na frágil qualidade da educação para o estudante público da Educação Especial.

Nesse aspecto, Giordan, Hobold e André (2017) afirmam que a formação inicial não consegue preparar os professores para uma Educação Inclusiva, apontando para enfrentamentos sobre a diversidade e a resolução de problemas e conflitos, desde as dificuldades de aprendizagem dos alunos até o uso das tecnologias e como torná-las mais atrativas para os estudantes.

Para esses autores, as necessidades formativas relacionadas ao “âmbito subjetivo do professor, principalmente no que se refere à motivação e à autoestima”. Observam que essas questões interferem diretamente no bem-estar dos docentes, logo, torna-se, de suma importância acrescentar conteúdos de Psicologia, para que possam se sentir mais preparados para lidar com os desafios e as situações enfrentadas em sala de aula (Giordan, Hobold e André, 2017, p. 320).

Vieira e Omote (2021, p. 745), em seus estudos sobre formação docente na perspectiva da inclusão escolar, consideram não ser suficiente “o conhecimento sobre

os variados fundamentos da Educação Especial e da Educação Inclusiva nem o domínio de procedimentos e recursos avançados”. Sugerem, portanto, que a formação docente também aborde aspectos atitudinais e interacionais, dimensões que frequentemente são pouco valorizadas e consideradas na formação de professores.

Nesse mesmo sentido, Moraes, Rodrigues e Filgueiras (2019) observam que os professores, embora acreditem no processo de inclusão escolar, ainda externam um discurso negativo em relação ao “preparo” para atuar com estudantes público da Educação Especial. Revelam que a formação é o “grande nó” do processo de inclusão escolar e que os professores culpam as “lacunas da formação e/ou informação” (destaque nosso).

### *Atuação do docente no contexto da sala de aula comum*

Giordan, Hobold e André (2017, p. 310) argumentam que as investigações sobre as condições de trabalho dos docentes ainda são silenciadas e que reconhecer isso pode ajudar a pensar em políticas públicas de melhoria das atividades profissionais docentes e contribuir para que a “formação dos professores se aproxime mais do fazer pedagógico”. Em outras palavras, isso significa fomentar propostas que colaborem com o desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, com a aprendizagem dos estudantes.

Para esses autores as necessidades formativas, no contexto do trabalho, derivam do fato de que nem sempre os professores são recebidos e acompanhados adequadamente para sanar as dúvidas e inseguranças no processo inicial de trabalho; muitas vezes, não conseguem efetivamente ensinar ou, ainda, possuem concepção muito técnica sobre a prática de ensino (Giordan, Hobold e André, 2017).

Diante disso, propõem, então, que a escola, “o chão no qual os professores realmente pisam”, seja o lócus para a formação continuada. As necessidades devem corresponder tanto às do professor quanto às do aluno, para se permitir condições e modificações necessárias (Giordan; Hobold; André, 2017).

Moraes, Rodrigues e Filgueiras (2019), a partir de uma pesquisa realizada com professores de Educação Física, apontam, dentre as categorias discutidas e analisadas, a necessidade do compromisso com a acessibilidade, pois muitos fatores dificultam a ação educativa inclusiva com os alunos na sala de aula, como as condições de trabalho, no que se refere à falta de materiais em quantidade suficiente e aos aspectos estruturais, dentre eles, a precária infraestrutura e a falta de acessibilidade dos prédios. Como exemplo, pode-se citar o caso do professor de Educação Física que se depara com a realidade de, muitas vezes, ter que atuar sozinho com os alunos que necessitam de apoio ou suporte especializado (Barreto; Souza; Silva, 2023).

Para além das dificuldades com a infraestrutura e materiais, consideram que mesmo que o professor tenha conhecimento sobre como atuar com o estudante público da Educação Especial, é necessária a adaptação de materiais para atender às necessidades de aprendizagem desse estudante, o que exige tempo, energia,

atenção e criatividade por parte dos docentes, requisitos que, no cotidiano escolar, são geralmente impraticáveis devido a muitas outras demandas relativas aos demais alunos, ao currículo, entre outras (Barreto; Souza; Silva, 2023).

Para Moraes, Rodrigues e Filgueiras (2019, p. 5), diante dessas questões, também será necessário promover formação quanto ao “uso adequado dos recursos e seleção das melhores estratégias de ensino”, que devem ir ao encontro das necessidades de aprendizagem dos estudantes. Os autores assinalam que, além das barreiras arquitetônicas e de recursos materiais, existem, de igual forma, as barreiras atitudinais. Logo, consideram indispensável uma mudança de postura e atitudes, o que exige uma reorganização metodológica, com olhar diferenciado para a identidade e a individualidade do aluno.

Dal Bó *et al.* (2022) sobre essas questões, enfatizam que o Plano Nacional de Educação (PNE) foi lançado a fim de corroborar com esforços em prover as condições para a inclusão escolar, conforme estabelecido na Ldben, de 1996, que define padrões mínimos de infraestrutura, recursos didáticos, assim como ações conjuntas voltadas à formação inicial e continuada dos professores. Além disso, a Lei ainda dispõe sobre o incentivo a estudos e pesquisas relacionadas às necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes, iniciativas que devem ser construídas preferencialmente em contextos de trabalho docente.

Nos estudos de Pinheiro e Freire (2022, p. 8), nota-se que “a falta de informação e interesse de alguns profissionais da escola sobre temas relativos à educação especial” e inclusiva decorre de barreiras atitudinais, provocando impactos negativos, como a falta de planejamento e estratégias pedagógicas para atender os estudantes público da Educação Especial, assim como resistência e práticas de exclusão devido à compreensão da deficiência como incapacidade.

Segundo esses autores, os professores, em seus contextos, manifestam a falta de investimentos, que impacta nas condições de infraestrutura das escolas, tais como problemas estruturais de acessibilidade; apontam desafios e aspectos organizacionais, os quais interferem no desempenho profissional, na efetivação de atitudes, estratégias e práticas educacionais inclusivas; e justificam a ausência ou baixo interesse em participar de formações na área da Educação Especial e Inclusiva, o que, conseqüentemente, contribui para a falta de compreensão sobre as dimensões relacionadas à inclusão escolar dos estudantes público da Educação Especial (Pinheiro; Freire, 2022).

Diante do cenário da atuação docente, no contexto da sala de aula comum, as condições de trabalho e as barreiras atitudinais, somadas à insuficiência de formação para construir conhecimentos que fundamentam a Educação Especial na perspectiva inclusiva e à falta de planejamento e estratégias pedagógicas, provocam impactos negativos na efetivação de avanços da inclusão escolar.

Barreto, Silva e Souza (2023, p. 11), em pesquisa realizada com professores de educação física, afirmam que “mesmo com o reconhecimento dos valores pedagógicos da educação física e sua importância na conquista de melhorias ao desenvolvimento dos estudantes” público da Educação Especial, ainda se percebe que os discursos pedagógicos expressados não são praticados nas aulas, as quais

são iguais às que ocorriam no passado. Do mesmo modo, para Vieira e Omote (2021), as variáveis pessoais, ou seja, as atitudes decorrentes da experiência prática, podem gerar percepções equivocadas, preconceitos e valores. Essas experiências, sejam elas positivas ou negativas, influenciam nas interações e condutas em relação aos estudantes público da Educação Especial. Assim, afirmam que os três componentes – cognitivo, afetivo e comportamental – precisam ser convenientemente trabalhados e incluídos em programas de formação e capacitação de professores.

## **Eixo II – Necessidades formativas docentes identificadas com foco em ações formativas para inclusão escolar no Ensino Fundamental**

### *Desafios e potencialidades*

As necessidades formativas docentes são subentendidas nos desejos, nas limitações e dificuldades, de modo que tais evidências se constituíram como objeto de grande importância na formação docente. No entanto, o estudo de Passalacqua *et al.* (2019) revela que as iniciativas formativas desenvolvidas no âmbito da inclusão escolar, no Ensino Fundamental, em sua maioria, não possibilitam que temas sobre as ações docentes, tais quais dificuldades enfrentadas, perspectivas e limitações, sejam analisados e valorizados. Isso significa que elas não são consideradas como parte do processo formativo e, portanto, não avançam nas soluções dos problemas elementares da formação.

Passalacqua *et al.* (2019, p. 241) evidenciam dois tipos de necessidade: coletivas e individuais. São compreendidas como necessidades coletivas “aquelas situações que se apresentam de maneira explícita e que tendem a revelar demandas sentidas por determinado grupo, enquanto as individuais fazem alusão aos sentimentos/percepções pessoais e, portanto, nem sempre são tão evidentes”.

Ao fazer a análise das discussões desses autores, é possível constatar que, no decorrer do estudo, reiterando a variação semântica envolvida no conceito de necessidades coletivas e individuais, defende-se que se deve, de forma criteriosa, compreendê-las como preocupações demonstradas (desejos dos docentes) para o desenvolvimento de ações formativas futuras. Entretanto, constatam que é dada pouca importância às necessidades individuais nos trabalhos de formação continuada, concluindo que “o alcance de ações formativas é, de certo modo, reduzido quando questões que envolvem as famílias do alunado, por exemplo, representam a tônica dos problemas” (Passalacqua *et al.*, 2019, p. 241).

A esse respeito também discutem Moraes, Rodrigues e Figueiras (2019), os quais consideram ser crucial a valorização das ações dos professores enquanto instrumentos da educação inclusiva e, de igual modo, a compreensão de suas queixas e anseios para o desenvolvimento do ensino.

Sob esse prisma, Rodrigues e Esteves (1993, p. 72) salientam que os anseios, “percepções/representações, [...] expectativas e desejos de mudança, no âmbito das atividades profissionais”, possibilitam transformar as situações reais em benefício de ajustes dos procedimentos, dos planejamentos.

A análise das necessidades, nesse sentido, “pode ser entendida como uma técnica e um conjunto de procedimentos a serviço da estratégia de planificação” (Rodrigues; Esteves, 1993, p. 11). Assim, se faz necessário considerar o contexto, as necessidades formativas e as evidências de diversos desafios no âmbito da inclusão escolar no Ensino Fundamental.

Evidencia-se, portanto, a importância de conhecer primeiramente os limites e as possibilidades de todo o contexto da inclusão escolar, seja no campo das políticas públicas ou no campo pedagógico, principalmente quanto à formação inicial e continuada dos professores.

### *Gestão e rede de apoio*

Compreender e atuar na Educação Especial, numa perspectiva inclusiva, leva à necessidade de ter uma relação colaborativa, um olhar global dos diferentes contextos: estrutural, pedagógico, social, familiar, entre outros, pois se entende que a Educação Especial não pode estar à margem das discussões, uma vez que todo o processo envolve atores da gestão, da família, da docência, da saúde, que, se bem conectados, tornam-se potencial de apoio a todo o processo.

Sobre esse aspecto em específico, Vieira e Omote (2021) assinalam que não é suficiente o conhecimento da área, o entendimento de procedimentos metodológicos, ou a disponibilidade de todos os recursos avançados; então, se houver, por outro lado, atitudes favoráveis entre esses atores, o potencial para a constituição de uma Educação Especial e Inclusiva será considerável. Nesse sentido, a figura do professor torna-se um importante elo para o apoio e colaboração entre os envolvidos.

Vieira e Omote (2021, p. 748) ressaltam que as atitudes sociais dos professores em relação à inclusão é também outro ponto de potencial. Para eles, as atitudes sociais podem estar relacionadas à “disposição psicológica de enfrentar desafios”, pois “parece plausível essa possibilidade, na medida em que ser favorável à inclusão pode significar o enfrentamento de situações novas, eventualmente até temidas”.

Vale destacar que, no que diz respeito aos potenciais para a proposição de uma cultura de colaboração à inclusão escolar, os autores apontam que os espaços de interação dos professores com outros setores – espaço para acolher, escutar e, além disso, para se inteirar entre pares, compartilhar vivências – são importantes no processo de inclusão (Vieira; Omote, 2021).

Esses espaços são caracterizados pelas chamadas redes de apoio, que oportunizam cooperação mútua quanto à inclusão escolar, proporcionando aos professores “momentos de reflexão sobre vivências e angústias, estudo conjunto, troca de experiências e contato com profissionais de diferentes áreas do conhecimento” (Vieira; Omote, 2021, p. 754).

Outrossim, a prática pedagógica necessita ser analisada, refletida e autoavaliada e, nesse contexto, Vieira e Omote (*ibid.*) argumentam que toda essa gama de condições são aspectos que auxiliam os professores a reconstruírem “suas condutas com autonomia, em conformidade com a realidade que se apresenta na sala

de aula”, por meio de oportunidades contínuas de auto-observação, reflexão e transformação pessoal (Vieira; Omote, 2021, p. 750).

Quanto a isso, Gonçalves e Orlando (2022) afirmam que os serviços da Educação Especial na escola podem constituir redes de apoio e espaços colaborativos, ou seja, os serviços desenvolvidos para o atendimento aos estudantes público da Educação Especial podem e devem ser elaborados mediante um engajamento colaborativo, em que haja compartilhamento de ideias, de responsabilidades e de aprendizagens constantes.

No contexto escolar inclusivo, encontrar novas maneiras de trabalhar em colaboração com a equipe escolar pode produzir mudanças positivas nas atitudes sociais dos professores, proporcionando-lhes a aquisição de novas habilidades sociais e conduzindo-os à revisão das velhas práticas e à busca de novas alternativas para atender a demanda da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

E, sob essa perspectiva, os estudos de Dal Bó *et al.* (2022, p. 2-3) evidenciam a “relevância da criatividade e do trabalho colaborativo” no ambiente escolar, bem como a “importância de os docentes atuarem em ambientes que lhes possibilitem ressignificar a realidade” a partir de reflexões sobre as próprias práticas pedagógicas.

Um exemplo de colaboração, nesse sentido, é a parceria imprescindível entre professores da sala de aula e professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), no auxílio à elaboração, planejamento das aulas, seleção e adaptação de materiais para atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes com necessidades específicas de aprendizagem (Morais; Rodrigues; Filgueiras, 2019). Contrário a isso, “a ausência de apoio ao professor, possibilitado pelas políticas públicas educacionais [...] é um fator negativo, privando o aluno de uma educação mais próxima de suas necessidades e realidade” (Barreto; Silva; Souza, 2023, p. 9).

Outro aspecto que se evidencia está relacionado aos sentimentos de valorização e desvalorização dos docentes na inclusão escolar. A questão é identificada como uma necessidade, pois, “ao mesmo tempo em que os sujeitos reconhecem sua importância na escola, incomodam-se ao notarem que, muitas vezes, seus parceiros de profissão, seus alunos e os pais de seus alunos não lhes conferem o merecido valor” (Passalacqua *et al.*, 2019, p. 246).

Conforme destacam Moraes, Rodrigues e Filgueiras (2019, p. 9-10), há “um conjunto de fatores que circundam a ação profissional, que vão desde a formação inicial até as questões estruturais, interferindo de forma negativa para o sucesso da ação docente inclusiva”. O que só reforça o argumento de que “as ações formativas precisam conversar com as questões éticas, morais e políticas da educação inclusiva, investindo na aprendizagem colaborativa, na troca de experiências e na profissionalização docente”.

### **Formação docente com vista à inclusão escolar**

Diante dos resultados da revisão, pode-se afirmar que as necessidades formativas favorecem a proposição de inovação na formação docente. No campo da

inclusão escolar, não é diferente, uma vez que se revelam oportunas para o planejamento de ações formativas diferenciadas, capazes de favorecer aprimoramentos e inovações na prática dos docentes que atuam com estudantes público da Educação Especial.

Ressalte-se que os nove estudos analisados neste trabalho: Giordan, Hobold e André (2017); Passalacqua *et al.* (2019); Morais, Rodrigues e Filgueiras (2019); Picolini, Lago e Tartuci (2020); Cândido *et al.* (2021); Vieira e Omote (2021); Pinheiro e Freire (2022); Dal Bó *et al.* (2022); e Barreto, Souza e Silva (2023), convergem sobre a importância da formação docente e sobre a necessidade da ampliação de discussões por meio de estudos e pesquisas.

Esses autores destacam a formação inicial e com especial atenção a formação continuada como instrumento primordial para a constituição de ações voltadas ao sucesso da inclusão escolar, com práticas formativas que invistam na motivação e autoestima, favoreçam o protagonismo docente e a mediação da aprendizagem colaborativa, valorizando a troca de experiências da profissão docente.

Para tanto, a partir dos estudos, destaca-se que é fundamental que programas de formação continuada de professores, voltados à inclusão escolar, possuam uma concepção de formação como um processo contínuo que articula teoria e prática, privilegie a escola como espaço de aprendizagem, valorização profissional e das necessidades individuais e coletivas. Nesse sentido, torna-se importante que as propostas de formação se aproximem do fazer pedagógico, abordem e analisem práticas de adaptações curriculares e do processo de avaliação, do uso potencial das tecnologias, da diversidade e da resolução de problemas e conflitos no cotidiano escolar, assim como das condutas quanto aos estudantes público da Educação Especial, seja nos aspectos cognitivo, afetivo ou comportamental.

Outro aspecto essencial destacado por alguns trabalhos analisados é a dimensão afetiva e comportamental, que precisa ser contemplada de modo a contribuir para a superação de preconceitos e barreiras atitudinais, considerando também a subjetividade do professor, que precisa estar preparado psicologicamente para enfrentar desafios e evitar sentimentos de incapacidade. Além disso, destaca-se o estreitamento do vínculo da escola com as famílias, fortalecendo a parceria no processo educativo.

Como asseveram Dantas, Farias e Bezerra (2024, p. 15), “uma formação eticamente comprometida com a inclusão desse público implica pensar a deficiência e outras condições específicas em uma perspectiva interseccional, compreendendo, dessa forma, uma multiplicidade de fatores que interferem no sucesso escolar desses estudantes”.

Por fim, é indispensável considerar as condições de trabalho docente na formulação das políticas de formação, visto que o ensino é situado e exige múltiplos saberes, bem como tempo e espaço mental para que os professores possam se desenvolver profissionalmente. Assim, a formação docente só se torna efetiva quando reconhece a complexidade da profissão e oferece suporte adequado para sua prática.

## Considerações Finais

Neste estudo, foi possível mapear as necessidades formativas docentes no processo de inclusão escolar no Ensino Fundamental, por meio de uma revisão bibliográfica integrativa. Verificou-se que esse tema ainda é pouco investigado. Conforme as abordagens identificadas na amostra analisada, destaca-se a contribuição da identificação e compreensão das necessidades formativas para fomentar a proposição de programas e ações de formação continuada aos docentes.

Entende-se que tais necessidades se manifestam no contexto da atuação desses profissionais e são provenientes não só da ausência, mas também das características das ações formativas, sejam elas de caráter inicial ou continuado. Além disso, relacionam-se às demandas que surgem em virtude das novas políticas, da produção de novos conhecimentos e da inserção de novas mídias e tecnologias; às barreiras físicas, arquitetônicas e materiais; assim como à necessidade de mudanças atitudinais, decorrentes da falta de compreensão e conhecimento sobre aspectos conceituais da diferença, sobre processos de aprendizagem e sobre a Educação Especial e Inclusiva.

Considerar a realidade, dúvidas e anseios dos professores é imprescindível frente aos desafios da sala de aula comum e da inclusão de estudantes público da Educação Especial. Além disso, as relações de apoio e colaboração, atitudes favoráveis entre gestão, professores, família e, inclusive, sistema de saúde, são fundamentais na constituição de uma cultura de Educação Especial e Inclusiva. Contudo, esses elementos ainda não são utilizados como parâmetro ou potencial para avanços em programas e planejamentos de ações formativas no campo da inclusão escolar. Se analisadas com a intenção de transformação, as necessidades formativas se tornam potenciais no campo educacional.

Ao visar o desenvolvimento profissional dos docentes do Ensino Fundamental, bem como o da escola, espera-se que as propostas de formação profissional derivem das necessidades problematizadas no contexto da inclusão escolar. Para tanto, é fundamental considerar as experiências docentes vivenciadas na profissão e as características das diferentes etapas do DPD, ao contrário de formações em tamanho único ou pacotes pré-elaborados, desvinculados da realidade escolar.

## Referências

ALVARENGA, Eldaronice Queiroz de *et al.* A revisão integrativa nos estudos das políticas públicas educacionais: potencialidades e aplicabilidade do método. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, e290111, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290111>.

ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE, Emmanuele Pereira de; PEREIRA, Miriam Rosa. A Inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644494540>

constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 116-129, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100010>.

BARRETO, Anderson Cristian; SILVA, Marcio Rafael da; SOUZA, Vânia de Fátima Matias de. Formação docente e inclusão: professores de educação física e olhares sobre estudantes com necessidades especiais. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 17, e3898065, 2023. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271993898>.

BAÚ, Marlene Alamini. Formação de professores e a educação inclusiva. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, Medianeira, v. 2, n. 10, 2014. DOI: [10.3895/recit.v5.n12.4227](https://doi.org/10.3895/recit.v5.n12.4227).

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm.pdf](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.pdf). Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. 15 p. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania, 2008. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/9891>. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 12 set. 2022. Brasília: **Diário Oficial da União**, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Jusbrasil. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/5130367164/decreto-12686-25>. Acesso em: 30 mar. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Diário Oficial da União – Imprensa Nacional. Disponível em: [https://www.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/wp-content/uploads/sites/189/2025/12/decretono12773de8dedezembrode2025decretono12\\_091220255824.pdf](https://www.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/wp-content/uploads/sites/189/2025/12/decretono12773de8dedezembrode2025decretono12_091220255824.pdf). Acesso em: 30 mar. 2026.

CÂNDIDO, Rogério Duarte *et al.* Percepções de professores do ensino fundamental quanto à importância das neurociências para o processo de aprendizagem e inclusão. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 31, jan./abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n31p424-450>.

DAL BÓ, Rafaela Geschonke *et al.* Teacher education towards educational inclusion

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644494540>

from the perspective of master's and doctoral research. **DELTA**, São Paulo, v. 38, n. 1, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202257177>.

DANTAS, Taisa Caldas; FARIAS, Adenize Queiroz de; BEZERRA, Andreza Vidal. Inclusão Escolar e Formação de Professores no Estado da Paraíba: Percepções dos Egressos de uma Formação Lato Sensu em Atendimento Educacional Especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 30, e0094, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0094>.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, abr. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. 351 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: 29 nov. 2022.

GIORDAN, Miriane Zanetti; HOBOLD, Márcia Souza; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Professores iniciantes dos anos finais do ensino fundamental: indicação das necessidades formativas. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 27, n. 55, p. 308-326, 2017. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol27.n55.p308-326>.

GONÇALVES, Adriana; ORLANDO, Rosimeire Maria. Educação domiciliar e o desmonte do direito à educação. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 16, n. 35, p. 15-27, maio/ago. 2022. Disponível em <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1857/773>. Acesso em: 12 set. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 128 p.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Educação Inclusiva: recomendações de políticas de Educação Inclusiva para Governos Estaduais e Federal**. ago. 2022. Disponível em: [https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2022/08/Educacao-Inclusiva\\_Ed.Ja2022.pdf](https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2022/08/Educacao-Inclusiva_Ed.Ja2022.pdf). Acesso em: 12 set. 2022.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamas. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>.

MALHEIRO, Cícera Aparecida Lima. **Mapeamento das necessidades formativas**

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644494540>

**do formador de professores atuante no Programa de formação online de mentores.** 2017. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8957/TeseCALM.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, São Paulo, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARTINS, Bárbara Amaral; SILVA, Rosilaine Cristina da. Formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva: análise de teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 26, n. 53, p. 528-549, dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol26.n53.p528-549>.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan./mar. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100002>.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de (Orgs.). *Educação Especial Inclusiva: conceituações, medicalização e políticas*. Campo dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. 305 p.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Práticas Inclusivas inovadoras no contexto da classe comum:** dos espacialismos às abordagens universalistas. 1. ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023. 186 p. DOI: <https://doi.org/10.52695/978-65-5456-043-6>.

MIRANDA, Luciane Helena Mendes de. **Necessidades formativas dos professores do ensino fundamental II quanto à inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE).** 2020. 219 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/23574/2/Luciane%20Helena%20Mendes%20de%20Miranda.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2025.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti *et al.* **Escola e aprendizagem da docência.** São Carlos: Edufscar, 2002. 203 p.

MORAIS, Milena Pedro; RODRIGUES, Graciele Massoli; FILGUEIRAS, Isabel Porto. Necessidades formativas para a ação docente inclusiva de professores de Educação Física escolar. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 22, p. 51513, 2019. DOI: [10.5216/rpp.v22.51513](https://doi.org/10.5216/rpp.v22.51513).

OLIVEIRA, Ivone Martins (Org.). **Educação Especial Inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. 304 p.

PASSALACQUA, Flávia Gabriela Moreira *et al.* Necessidades formativas: um constructo para a reorganização da formação continuada de equipes escolares. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 2, p. 237-247, jul. 2019. DOI: <https://doi.org/10.18316/recc.v24i2.5270>.

PICOLINI, Beatriz Ribeiro Aleluia; LAGO, Danúzia Cardoso; TARTUCI, Dulcéria. Professora de Estudantes com Deficiência, e agora? Relato de Experiência antes e após Formação Continuada. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 41, p. 197-216, set./dez. 2020. DOI 10.35168/2175-2613.UTP.pens\_ed.2020.Vol15.N41.pp197-216.

PINHEIRO, Daiane; FREIRE, Sofia. Educação Especial na Educação Inclusiva: Diferentes Contextos, Diferentes Efeitos. **Revista Exitus**, Santarém, v. 12, n. 1, p. e022026, 2022. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1644>.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidade na formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1993. 158 p.

SILVA, Regina Celi Delfino da; GONÇALVES, Luiz Gonzaga. Necessidades formativas docentes e a educação de jovens e adultos: desafios e aprendizados. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 12, e48091211548, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i12.11548>.

VAILLANT, Denise; GARCÍA, Carlos Marcelo. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012. 242 p.

VIEIRA, Camila Mugnai; OMOTE, Sadao. Atitudes Sociais de Professores em Relação à Inclusão: formação e mudança. **Rev. bras. educ. espec.**, Corumbá, v. 27, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0254>.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution- NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

## Notas

<sup>1</sup> Em 2025, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, por meio dos Decretos nº 12.686 e nº 12.773, com a finalidade de garantir o direito à educação em um sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, com

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644494540>

transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades (BRASIL, 2025).

<sup>2</sup>Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 20 nov. 2025.

<sup>3</sup>Disponível em: <https://www.scielo.br/?lng=pt>. Acesso em: 20 nov. 2025.