

Revista Brasileira de Ciências Humanas

ISSN 3085-8178

vol. 2, n. 1, 2026

••• ARTIGO 6

Data de Aceite: 13/01/2026

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Adriana Vasconcelos



Todo o conteúdo desta revista está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Resumo: Este artigo discute a formação docente para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, destacando a importância da articulação entre teoria e prática como condição essencial para a efetivação do direito à educação de qualidade para estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE). A análise parte de um panorama histórico e legal da inclusão escolar no Brasil, evidenciando que, apesar dos avanços normativos, ainda persiste um distanciamento significativo entre os conteúdos trabalhados nos cursos de licenciatura e as demandas concretas do cotidiano escolar. Foram discutidos os fundamentos teóricos que devem sustentar a formação docente — bases legal, pedagógica, psicológica e ética —, bem como propostas para aproximar teoria e prática, como a reformulação curricular, a integração entre estágios e contextos inclusivos, a criação de núcleos de apoio pedagógico e a adoção de metodologias baseadas em experiências reais e estudo de casos. Conclui-se que a aproximação entre teoria e prática não se limita a uma questão metodológica, mas constitui um compromisso ético, social e político, sendo indispensável a atuação colaborativa entre universidades, escolas e redes de ensino.

Palavras-chave: Formação docente; Educação Especial; Educação Inclusiva; Teoria e prática; Necessidades educacionais especiais.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial, no contexto da Educação Inclusiva, representa um dos maiores avanços e desafios da política educacional contemporânea, trata-se de um campo que se fundamenta na premissa de que todos os indivíduos, independentemente

de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais, têm direito à educação de qualidade em espaços escolares comuns, compartilhando o mesmo ambiente de aprendizagem que os demais estudantes. Para Diniz-Pereira (2021) essa perspectiva rompe com a lógica excludente historicamente presente no sistema educacional brasileiro, no qual pessoas com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais (NEE) eram segregadas em instituições especializadas, apartadas do convívio social e das oportunidades de desenvolvimento pleno.

A partir da década de 1990, influenciada por documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994) e por legislações nacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, o Brasil passou a adotar uma política mais consistente em relação à inclusão escolar. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) consolidou a ideia de que a Educação Especial não se constitui como um sistema paralelo, mas como um serviço complementar ou suplementar à escolarização, ofertado preferencialmente na rede regular de ensino. Nesse cenário, a atuação do professor se tornou elemento central para efetivar o direito de aprendizagem e participação de todos os estudantes, especialmente daqueles com NEE.

Contudo, para que essa inclusão seja efetiva, não basta garantir o acesso físico à escola: é necessário assegurar a acessibilidade pedagógica, o que demanda profissionais preparados para lidar com as singularidades de cada estudante. A formação docente, tanto inicial quanto continuada, assume, portanto, papel estratégico.

Nóvoa (2017), destaca que o professor é quem, no cotidiano da sala de aula, traduz princípios legais e teóricos em práticas concretas, adaptando conteúdos, metodologias e avaliações às necessidades de cada aluno. Essa capacidade de adequação exige um conjunto complexo de competências que envolvem conhecimentos específicos sobre deficiência, desenvolvimento humano, recursos pedagógicos e tecnologias assistivas, além de sensibilidade para compreender a diversidade como potencial de aprendizagem e não como limitação.

A importância da formação docente se amplia quando se reconhece que a educação inclusiva não é responsabilidade exclusiva dos professores de apoio ou especialistas em Educação Especial, mas de todos os educadores que atuam na escola. Para De Souza Monteiro (2021) a inclusão só é possível quando o corpo docente como um todo se sente preparado e comprometido para acolher, ensinar e avaliar estudantes com diferentes perfis e ritmos de aprendizagem.

Nesse sentido, políticas públicas de formação inicial devem garantir que as licenciaturas incorporem, de forma transversal, conteúdos relacionados à diversidade, à Educação Especial e às práticas inclusivas. Já a formação continuada deve oferecer atualização constante, considerando que as demandas e os contextos escolares se transformam ao longo do tempo.

Entretanto, um dos principais desafios observados na realidade brasileira é o distanciamento entre a teoria transmitida nos cursos de formação e a prática vivenciada nas salas de aula. Diversos professores relatam que, embora tenham estudado fundamentos legais e conceituais da Educação Especial, sentem dificuldades para implementar adaptações curriculares, utilizar recursos de

acessibilidade ou mesmo compreender de forma aprofundada as especificidades de determinadas condições, como o Transtorno do Espectro Autista, a deficiência intelectual ou as deficiências sensoriais. Esse hiato entre teoria e prática não se restringe à formação inicial: muitas formações continuadas ainda se baseiam em palestras pontuais, descoladas do contexto escolar real, sem acompanhamento ou suporte pedagógico posterior.

Tal problemática revela uma contradição: embora a legislação brasileira seja avançada e reconheça a necessidade de inclusão, a efetividade desse direito depende de condições concretas de atuação docente. O autor Dávila (2021) destaca que, sem preparo adequado, o risco é que a inclusão se torne apenas formal, restringindo-se à matrícula e à permanência física do aluno na escola, sem garantir sua real participação e aprendizagem. Além disso, a ausência de integração entre teoria e prática pode gerar sentimentos de insegurança, frustração e até resistência por parte dos professores, comprometendo o êxito das políticas inclusivas.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar a formação docente para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, discutindo a importância de articular teoria e prática de forma efetiva, de modo a garantir uma atuação pedagógica competente, humanizada e alinhada às necessidades reais dos estudantes com NEE.

Busca-se compreender como os cursos de licenciatura, as formações continuadas e as experiências em serviço podem se articular para superar as lacunas existentes, propondo estratégias que aproximem o discurso legal e teórico da realidade escolar. Ao trazer esse debate, pretende-se contribuir para o fortalecimento de uma educação verdadeira.

ramente inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade como princípio educativo e como direito humano fundamental.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA FORMAÇÃO DOCENTE E SEU DESENVOLVIMENTO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A formação docente, quando analisada sob a ótica da Educação Especial e da Educação Inclusiva, deve ser compreendida como um processo contínuo, intencional e articulado, que envolve não apenas a aquisição de conhecimentos teóricos, mas também a construção de competências práticas e atitudes que permitam ao professor lidar com a diversidade humana em contextos escolares.

Esse entendimento se ancora em uma concepção de educação como direito universal, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988, no artigo 205, que assegura que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho.

No caso específico da Educação Especial, essa perspectiva se materializa por meio de uma série de marcos normativos e orientadores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, especialmente em seu artigo 58, define a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, a ser oferecida preferencialmente na rede regular. Essa determinação se alinha ao movimento internacional de inclusão escolar, impulsionado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que defende

de o direito das pessoas com deficiência a aprender em ambientes comuns, adaptados às suas necessidades.

Outro documento central é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que consolida o entendimento de que a inclusão escolar requer a presença de serviços de apoio, recursos pedagógicos e práticas docentes acessíveis. Essa política reforça que a atuação do professor da sala comum, em conjunto com profissionais de apoio e especialistas, é elemento indispensável para assegurar a participação e a aprendizagem dos estudantes com NEE.

A formação docente, nesse contexto, precisa atender a dois eixos complementares. O primeiro eixo diz respeito à formação inicial, oferecida nos cursos de licenciatura, que deve contemplar de forma sistemática conteúdos sobre desenvolvimento humano, processos de aprendizagem, adaptações curriculares, avaliação inclusiva, tecnologias assistivas e estratégias pedagógicas diversificadas. O Parecer CNE/CP nº 9/2001 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP nº 2/2015) já apontam a necessidade de transversalizar o tema da inclusão no currículo, evitando que ele apareça apenas como disciplina optativa ou isolada.

O segundo eixo é a formação continuada, que se configura como processo indispensável para atualização e aperfeiçoamento. A realidade escolar é dinâmica: surgem novas demandas, tecnologias, abordagens pedagógicas e legislações que exigem que o professor esteja em constante aprendizado. Nesse sentido, documentos como o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014 estabelecem metas para a formação continuada voltada à inclusão, desta-

cando que todos os profissionais da educação devem receber capacitação para atender à diversidade.

No entanto, a literatura aponta que a formação docente voltada à Educação Especial enfrenta desafios estruturais. Autores como Mantoan (2015) e Glat e Pletsch (2010) destacam que, muitas vezes, os cursos de licenciatura abordam a inclusão de forma superficial, priorizando aspectos conceituais e legais, mas oferecendo poucas oportunidades de vivência prática. O resultado é que o professor recém-formado ingressa no mercado de trabalho com conhecimentos fragmentados e, não raramente, sem experiência concreta no atendimento a alunos com NEE.

Essa lacuna reforça a necessidade de que os referenciais teóricos da formação docente não sejam compreendidos como meras prescrições normativas, mas como elementos vivos, articulados ao cotidiano da escola. A teoria deve orientar e fundamentar a prática, enquanto a prática deve retroalimentar e ressignificar a teoria, em um movimento de mão dupla. Nessa perspectiva, Paulo Freire (1996) já defendia a indissociabilidade entre teoria e prática, entendendo que “ensinar exige pesquisa, reflexão crítica e compromisso com a transformação da realidade”.

Assim, os fundamentos teóricos da formação docente para a Educação Especial e Inclusiva devem abranger de forma integrada diferentes dimensões que sustentam a prática pedagógica. A base legal envolve a compreensão aprofundada das leis, políticas e diretrizes que orientam a inclusão escolar, permitindo que o professor atue em consonância com a legislação vigente e defenda os direitos educacionais dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

De acordo com Carvalho (2018) a base pedagógica refere-se ao domínio de metodologias, estratégias e recursos acessíveis, incluindo adaptações curriculares e o uso de tecnologias assistivas, a fim de garantir condições equitativas de aprendizagem para todos. Já a base psicológica diz respeito ao entendimento do desenvolvimento humano em suas múltiplas etapas e às especificidades dos processos de aprendizagem, possibilitando intervenções mais assertivas e adequadas a cada realidade. Por fim, a base ética e social fundamenta-se no compromisso com a equidade, o respeito à diversidade e a promoção dos direitos humanos, elementos indispensáveis para a construção de uma escola inclusiva, democrática e comprometida com o pleno desenvolvimento de todos os seus estudantes.

Ao garantir que esses fundamentos estejam presentes e articulados na formação inicial e continuada, cria-se um cenário mais favorável para que o professor atue com segurança, criatividade e sensibilidade, transformando o ideal da inclusão em prática cotidiana efetiva.

A formação inicial dos professores é a etapa em que se constrói a base conceitual, ética e metodológica que irá orientar toda a prática pedagógica ao longo da carreira. No contexto da Educação Especial, essa etapa assume importância estratégica, pois é nela que o futuro docente tem o primeiro contato formal com os princípios da inclusão escolar, com as políticas públicas e com as metodologias voltadas ao atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, ao tratar da formação de professores, estabelece em seu artigo 61 que os profissionais da edu-

cação devem ser preparados para atender às diferentes modalidades de ensino, incluindo a Educação Especial. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP nº 2/2015) reforçam que a formação inicial deve integrar de maneira transversal o tema da inclusão, evitando que ele seja tratado como um conteúdo isolado ou restrito a um momento pontual da graduação.

No entanto, pesquisas como as de Diniz-Pereira (2021) e Mantoan (2015) evidenciam que, na prática, muitas licenciaturas ainda oferecem um tratamento superficial à temática. É comum que a Educação Especial seja abordada apenas em uma disciplina optativa ou em um módulo reduzido dentro de alguma disciplina mais ampla, como Psicologia da Educação ou Didática, sem espaço para um aprofundamento consistente. Essa abordagem fragmentada dificulta que o professor em formação desenvolva competências efetivas para trabalhar com a diversidade de forma sistemática.

Outro aspecto relevante diz respeito à carga horária e à distribuição dos conteúdos. Ainda que existam licenciaturas que ofereçam disciplinas específicas sobre inclusão e Educação Especial, nem sempre há articulação entre esses conteúdos e a prática pedagógica vivenciada nos estágios supervisionados. Essa desconexão compromete o princípio da práxis pedagógica defendido por Freire (1996), segundo o qual a ação e a reflexão devem caminhar juntas. Quando o conhecimento teórico não é acompanhado de experiências reais no atendimento a alunos com NEE, corre-se o risco de formar professores com um repertório limitado para enfrentar os desafios da sala de aula inclusiva.

Os estágios supervisionados constituem, portanto, uma oportunidade crucial

para aproximar teoria e prática, no entanto, de acordo com o autor Dávila (2020) observa-se que nem sempre o estudante em formação tem a chance de atuar em contextos inclusivos ou de acompanhar o trabalho de profissionais especializados. Isso pode ocorrer por limitações da própria instituição de ensino superior, por ausência de parcerias com escolas inclusivas ou mesmo por falta de organização intencional das experiências de estágio.

Além disso, é fundamental que a formação inicial conte com conhecimentos sobre recursos e tecnologias assistivas, comunicação alternativa, estratégias de adaptação curricular e avaliação diferenciada. Essas áreas são frequentemente negligenciadas na graduação, levando o professor iniciante a buscar essas informações apenas quando já se encontra em exercício, muitas vezes de forma autodidata e sem suporte institucional.

Um ponto que merece destaque é que a formação inicial para a Educação Especial não deve se limitar a preparar o professor para lidar com deficiências específicas, mas sim para compreender e intervir diante de diferentes barreiras à aprendizagem e à participação (Brasil, 2015), sejam elas de ordem física, pedagógica, comunicacional ou atitudinal. Essa abordagem mais ampla permite que o futuro docente desenvolva uma postura investigativa e adaptativa, ajustando continuamente suas estratégias para atender às necessidades de todos os alunos, e não apenas de um grupo restrito.

O desafio, para De Souza Monteiro (2021), portanto, está em redesenhar os currículos das licenciaturas para que a inclusão escolar deixe de ser um apêndice e passe a ser um eixo estruturante. Isso significa integrar, de forma articulada, disciplinas teóricas, práticas laboratoriais, observações em cam-

po e estágios supervisionados em contextos de inclusão. Também implica promover o diálogo interdisciplinar, envolvendo áreas como Psicologia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional e Serviço Social, a fim de proporcionar uma visão integrada do processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Ao garantir que a formação inicial ofereça subsídios teóricos sólidos, experiências práticas significativas e um olhar crítico sobre a realidade escolar, cria-se um professor mais preparado para transformar o discurso inclusivo em prática efetiva. Sem essa base, a formação continuada tende a assumir o papel de “remediar” lacunas, o que, embora importante, não substitui o impacto de uma graduação robusta e alinhada às demandas reais da escola inclusiva.

O DESAFIO DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: DA TEORIA À PRÁTICA E A ARTICULAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO, ESCOLA E COMUNIDADE

A transposição didática, conceito inicialmente desenvolvido por Carvalho (2018) refere-se ao processo de transformar o conhecimento científico em conteúdo pedagógico acessível e significativo para os estudantes. Essa etapa, essencial à prática docente, apresenta desafios expressivos quando se analisa a distância entre o que é abordado nas formações acadêmicas ou continuadas e o que, de fato, é aplicável nas salas de aula, especialmente em contextos de diversidade e inclusão.

Um dos principais obstáculos enfrentados pelos professores na aplicação prática do que foi aprendido está relacionado às

barreiras estruturais e institucionais. Segundo Diniz-Pereira (2021), a formação docente, embora fundamental, não é suficiente para garantir mudanças efetivas na prática pedagógica se não houver suporte adequado da escola e políticas públicas coerentes. Entre as barreiras destacam-se a falta de tempo para planejamento, a insuficiência de recursos didáticos adaptados e a escassez de oportunidades para formação continuada contextualizada às realidades locais.

Nesse sentido, as adaptações curriculares e metodológicas constituem um eixo central para viabilizar a transposição didática em contextos heterogêneos. Conforme orienta o Decreto nº 7.611/2011 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é dever das instituições de ensino assegurar flexibilizações e adequações que considerem o ritmo, as potencialidades e as necessidades específicas dos alunos. A adaptação não se restringe à redução de conteúdos, mas envolve a reorganização de estratégias, tempos e formas de avaliação, garantindo que todos os estudantes possam acessar e participar do currículo.

O uso de recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas emerge como estratégia imprescindível. De acordo com Diniz-Pereira (2021) tais recursos ampliam as possibilidades de aprendizagem ao eliminar barreiras físicas, sensoriais ou comunicacionais. Softwares de leitura de tela, materiais em braile, pranchas de comunicação alternativa e plataformas digitais interativas exemplificam ferramentas que, quando integradas ao planejamento pedagógico, promovem maior autonomia e inclusão.

Experiências e relatos de casos bem-sucedidos demonstram que a efetividade da transposição didática está fortemente ligada à capacidade do professor de adaptar-se,

criar e inovar a partir de sua realidade escolar. Estudos de Nóvoa (2017) evidenciam que iniciativas em que a equipe escolar, a família e a comunidade participamativamente tendem a apresentar melhores resultados, pois criam redes de apoio e ampliam o repertório de estratégias.

Essa constatação reforça a necessidade de articulação entre formação docente, escola e comunidade. A gestão escolar desempenha papel crucial ao oferecer suporte técnico, emocional e organizacional aos professores. Conforme aponta De Souza Monteiro (2021) cabe à gestão não apenas garantir recursos, mas também criar uma cultura colaborativa que favoreça o compartilhamento de práticas e o trabalho em equipe.

As parcerias intersetoriais entre educação, saúde e assistência social também se configuraram como estratégia potente para atender de forma integral às necessidades dos estudantes. Essa integração, preconizada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), viabiliza intervenções multidimensionais que extrapolam a sala de aula, alcançando o bem-estar físico, emocional e social dos educandos.

Por fim, a participação da família no processo educativo constitui elemento-chave para a eficácia das adaptações e das ações inclusivas. Freire (1996) destaca que o desenvolvimento infantil ocorre em sistemas interdependentes, nos quais a escola e a família devem atuar de forma integrada. A comunicação constante, a troca de informações e a corresponsabilização entre esses atores fortalecem a continuidade das aprendizagens e a superação das barreiras.

Assim, a transposição didática eficaz não se limita à competência técnica do professor, mas depende de um ecossistema educativo articulado, que une esforços entre docentes, gestão, família e comunidade. A superação dos desafios identificados exige políticas públicas consistentes, formações continuadas contextualizadas e práticas pedagógicas inovadoras que respeitem a diversidade, garantindo o direito de todos à educação de qualidade.

PERSPECTIVAS E PROPOSTAS PARA APROXIMAR TEORIA E PRÁTICA

A efetivação de uma educação inclusiva de qualidade passa necessariamente por estratégias que diminuam a distância entre os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação docente e as demandas reais vivenciadas no cotidiano escolar. Essa aproximação requer um conjunto de ações articuladas entre instituições formadoras, redes de ensino e escolas, de modo a garantir que a prática pedagógica se construa sobre uma base sólida e atualizada de saberes.

Uma primeira proposta envolve a reformulação curricular dos cursos de licenciatura, integrando de forma transversal e contínua conteúdos sobre Educação Especial e Inclusiva. Em vez de concentrar o tema em disciplinas isoladas ou optativas, é necessário distribuí-lo ao longo de toda a formação, conectando-o a áreas como didática, avaliação, gestão da sala de aula e psicologia da educação. Dávila (2020) destaca que essa integração favorece a internalização de princípios inclusivos como parte da identidade profissional do docente, evitando que sejam vistos como um “acréscimo” à prática pedagógica.

Outro aspecto fundamental é a integração entre estágios supervisionados e contextos reais de inclusão. Universidades podem estabelecer parcerias formais com escolas que possuam experiências inclusivas consolidadas, garantindo que os estagiários participem ativamente de planejamentos, intervenções pedagógicas e reuniões com equipes multidisciplinares. Essa prática, defendida por Diniz-Pereira (2021), amplia a capacidade de observação e intervenção do futuro professor, promovendo uma aprendizagem situada e reflexiva.

A criação de núcleos de apoio pedagógico e pesquisa dentro das escolas também representa uma estratégia promissora. Esses núcleos, coordenados em parceria com instituições de ensino superior, podem atuar no desenvolvimento de projetos de intervenção, na produção de materiais acessíveis e na oferta de formação continuada para professores em exercício. Segundo Carvalho (2018), a articulação entre a universidade e a escola potencializa a troca de saberes e possibilita que as soluções construídas estejam ancoradas nas necessidades reais da comunidade escolar.

Por fim, segundo Nóvoa (2017) uma formação baseada em experiências práticas e estudo de casos é fundamental para o desenvolvimento de competências inclusivas, a utilização de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas (ABP) e o ensino por projetos, permite que os licenciandos analisem situações concretas, identifiquem barreiras à aprendizagem e proponham soluções criativas e fundamentadas. Além disso, visitas técnicas, observações orientadas e oficinas de simulação podem complementar a experiência prática, aproximando ainda mais a teoria da realidade escolar.

Para Carvalho (2018) as universidades se tornam pontes estratégicas nesse avanço, pois dispõem de recursos humanos qualificados, capacidade de pesquisa e infraestrutura para fomentar inovações pedagógicas. Podem, por exemplo, criar programas de residência pedagógica com foco em inclusão, inspirados em modelos internacionais que combinam estudo teórico com prática supervisionada intensiva, também podem instituir laboratórios de acessibilidade e tecnologias assistivas, oferecendo aos futuros professores contato direto com ferramentas que poderão utilizar em sua prática.

Em síntese, aproximar teoria e prática na formação docente para a Educação Especial e Inclusiva exige um movimento colaborativo e intencional, sustentado por políticas institucionais, metodologias inovadoras e parcerias sólidas entre universidades e escolas. Somente assim será possível formar profissionais que, além de conhecerem os fundamentos legais e pedagógicos da inclusão, estejam preparados para transformá-los em ações concretas que assegurem a aprendizagem e a participação plena de todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva constitui um campo estratégico para a efetivação do direito à educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas condições e singularidades. Ao longo deste artigo, evidenciou-se que, apesar dos avanços legais e das diretrizes que orientam a inclusão escolar no Brasil, ainda persiste um hiato significativo entre o conhecimento teórico transmitido nos cursos de formação e a prática efetiva no cotidiano das

escolas. Esse distanciamento compromete a implementação de práticas pedagógicas que assegurem a participação e a aprendizagem plena de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).

A análise desenvolvida demonstrou que a formação inicial ainda carece de uma abordagem integrada e sistemática, que conecte de maneira orgânica os fundamentos legais, pedagógicos, psicológicos e éticos à vivência prática em contextos inclusivos. Da mesma forma, a formação continuada, embora seja um espaço fundamental de atualização e aperfeiçoamento, muitas vezes apresenta caráter pontual e desarticulado, não acompanhando de forma consistente as demandas concretas que emergem no chão da escola.

As perspectivas e propostas apresentadas, como a reformulação curricular das licenciaturas, a integração efetiva entre estágios supervisionados e escolas inclusivas, a criação de núcleos de apoio pedagógico e a utilização de metodologias baseadas em experiências práticas e estudo de casos, apontam caminhos para reduzir a distância entre teoria e prática. Esses caminhos exigem uma atuação articulada entre universidades, redes de ensino e escolas, de modo que a formação docente seja pensada como um processo contínuo e colaborativo, e não como etapas isoladas.

Além das ações formativas, é imprescindível fortalecer a cultura escolar voltada à valorização da diversidade, promovendo um ambiente que estimule o diálogo, a cooperação e o compromisso com a equidade. A inclusão escolar não se resume ao acesso físico, mas envolve a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas e institucionais que ainda limitam a participação plena de muitos estudantes.

É importante aprofundar estudos sobre modelos inovadores de formação que integrem teoria e prática desde os primeiros anos da graduação, bem como investigar o impacto de programas de residência pedagógica e de parcerias universidade-escola na qualidade da inclusão. Também se faz necessário ampliar a produção científica sobre experiências bem-sucedidas de inclusão escolar no Brasil, de forma a oferecer referenciais concretos e inspiradores para a formação docente.

Conclui-se que a aproximação entre teoria e prática na formação docente para a Educação Especial e Inclusiva não é apenas uma questão metodológica, mas um imperativo ético e social. Trata-se de assegurar que o professor, enquanto agente central do processo educativo, disponha dos saberes, habilidades e atitudes necessários para transformar o ideal da inclusão em realidade cotidiana, contribuindo para uma escola mais democrática, justa e humanizada.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

Dávila, C. A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da educação básica: impasses, desafios e resistências. *Revista Co-car*, n. 8, p. 86-101, 2020

De Souza Monteiro, Biatriz et al. Formação continuada de professores na Educação Básica no Brasil: para além dos limites da titulação. *Revista Educar Mais*, v. 5, n. 3, p. 650-661, 2021.

Diniz-Pereira, J. E. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação. *Práxis Educacional*, v. 17, n. 46, p. 53-71, 2021.

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

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2017.

UNESCO. Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e prática em educação especial. Salamanca, 1994.