ISSN: 2358-8829

POLÍTICA DE INCLUSÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: VAZIOS EM TORNO DESTE SILENCIAMENTO

Mara Fabiana Souza Olinto[1]

RESUMO: Este trabalho busca analisar quais lacunas se apresentam em torno do silenciamento da Política de Inclusão na formação docente brasileira. A metodologia deste estudo se configura como pesquisa documental, partindo da análise do Decreto nº 12.686/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEE-I) para garantir o direito à educação em um sistema inclusivo para estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades, além da Resolução 04/2024, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Esta análise se dá à luz da perspectiva freireana, além de educares como Demerval Saviani e outros estudiosos da formação de professores no Brasil, bem como dos documentos que instituem a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Política. Inclusão. Formação docente.

INCLUSION POLICY IN TEACHER TRAINING IN BRAZIL: GAPS SURROUNDING THIS SILENCING

ABSTRACT: This work aims to analyze the gaps regarding the silencing of Inclusion Policy in Brazilian teacher education. The methodology of this study is characterized as bibliographic research, starting from the Decree No. 12,686/2025, which institutes the National Policy on Inclusive Special Education (PNEE-I) to guarantee the right to education in an inclusive system for students with disabilities, Autism Spectrum Disorder (ASD), and high abilities/giftedness, in addition to Resolution 04/2024, which addresses the national curriculum guidelines for the initial higher education training of teaching professionals in basic education (licentiate degree courses, pedagogical training courses for non-licentiate graduates, and second licentiate courses). This analysis is carried out in light of the Freirean perspective, in addition to educators such as Demerval Saviani and

[1] Pesquisadora em formação. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGEd/UFCG). Psicóloga Escolar. Universidade Federal de Campina Grande- UFCG. Campina Grande, Paraíba-Brasil. E-mail: mara.fabiana@estudante.ufcg.edu.br

other scholars of teacher training in Brazil, as well as the documents that establish the Policy of Special Education in the perspective of Inclusive Education.

KEYWORDS: Policy. Inclusion. Teacher training.

POLÍTICA DE INCLUSIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN BRASIL: VACÍOS EN TORNO A ESTE SILENCIAMIENTO

RESUMEN: Este trabajo busca analizar qué lagunas se presentan en torno al silenciamiento de la Política de Inclusión en la formación docente brasileña. La metodología de este estudio se configura como una investigación bibliográfica, partiendo del análisis del Decreto nº 12.686/2025, que instituye la Política Nacional de Educación Especial Inclusiva (PNEE-I) para garantizar el derecho a la educación en un sistema inclusivo para estudiantes con discapacidad, Trastorno del Espectro Autista (TEA) y altas capacidades, además de la Resolución 04/2024, que trata de las directrices curriculares nacionales para la formación inicial en nivel superior de profesionales del magisterio de la educación escolar básica (cursos de licenciatura, cursos de formación pedagógica para graduados no licenciados y cursos de segunda licenciatura). Este análisis se realiza a la luz de la perspectiva freireana, además de educadores como Demerval Saviani y otros estudiosos de la formación docente en Brasil, así como de los documentos que establecen la Política de Educación Especial en la perspectiva de la Educación Inclusiva.

PALABRAS-CLAVE: Política. Inclusión. Formación docente.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão social vem ganhando destaque no cenário da educação brasileira, com implantação de políticas nacionais de educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva. O movimento mundial pela educação inclusiva se configura em uma ação política, cultural, social e pedagógica, provocada em defesa do direito de todos os alunos estarem aprendendo e participando juntos, sem qualquer tipo de discriminação. (BRASIL, 2010).

A secretária de Educação Especial, Claudia Pereira Dutra, em apresentação na cartilha “Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação

[1] Pesquisadora em formação. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGEd/UFCG). Psicóloga Escolar. Universidade Federal de Campina Grande- UFCG. Campina Grande, Paraíba-Brasil. E-mail: mara.fabiana@estudante.ufcg.edu.br

Inclusiva" (2010, p.7- 8), pontuou que a Educação Especial se estruturava através de três essências, sejam elas: formação de um esqueleto político e legal fundamentado na geração da educação inclusiva; oficialização de uma política de financiamento para a oferta de recursos e serviços para acabar com as barreiras no processo de escolarização; e norteamentos próprios para o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas.

> A Educação Inclusiva ainda é um grande desafio, mesmo com as mudanças educacionais ocorridas ao longo da história brasileira, principalmente quando se trata não apenas de integrar a pessoa/estudante com deficiência em salas de aula regulares, mas de estabelecer relações eficazes que favoreçam o atendimento igualitário entre os estudantes com e sem deficiência, para que todos se sintam incluídos no contexto escolar e social (BUENO, 2023, p. 3).

Ao longo da história da humanidade, as representações da pessoa com deficiência foram muitas, sendo estes sujeitos compreendidos de várias formas (desde pessoas dotadas de poderes, até vistas como que possuídas por espíritos malignos). Na era medieval, crianças que nasciam com algum tipo de deficiência eram rejeitadas e chegavam a serem jogadas em valetas (SILVA, 2010 *apud* BUENO, 2023, p. 4). Neste período de recorte histórico, essas pessoas eram vistas como seres pecadores, ou então dignos de caridade, porém, com distanciamento.

A trajetória histórica da educação especial no mundo, e, especialmente, no Brasil, passou por quatro períodos históricos (não lineares) até chegar ao que se entende atualmente por inclusão educacional. Trata-se dos processos de exclusão, segregação, integração, inclusão.

Sassaki (1997, *apud* BUENO, 2023) menciona a fase da exclusão como o período em que as pessoas com deficiências eram ignoradas, rejeitadas, perseguidas e exploradas, não havendo, a princípio, forma alguma de atenção educacional a essas pessoas. É a partir deste momento que se começaram os primeiros estudos e olhares voltados para este público.

Conforme nos aponta Bueno (2023), ainda no século XIX deu-se início à organização de serviços para atendimento às pessoas cegas, surdas, deficientes mentais e deficientes físicas, além de iniciativas oficiais e particulares. Ao final da década de 50

[1] Pesquisadora em formação. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGEd/UFCG). Psicóloga Escolar. Universidade Federal de Campina Grande- UFCG. Campina Grande, Paraíba-Brasil. E-mail: mara.fabiana@estudante.ufcg.edu.br

e início da década de 60 do século XX, passa a emergir a ideia de deficientes na educação, tendo em vista, a política educacional brasileira instituída à época. Com isso, surge a fase da segregação institucional, onde começa a preocupação com o desenvolvimento educacional dessas pessoas através do atendimento educacional que era oferecido geralmente nas chamadas instituições especializadas. Nesse momento passam a existir as chamadas escolas especiais.

Reis (2024) nos traz que, nos primeiros momentos da história da educação especial no Brasil, as políticas educacionais voltadas para as pessoas com deficiência eram centradas em instituições especializadas que ofereciam um atendimento limitado, sem possibilitar que a integração pudesse ocorrer com o restante da sociedade. A criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (1857) foi considerado um marco na época, mas essas instituições foram limitadas a uma pequena parte da população, funcionando de modo separado ao restante do sistema educacional regular e segregando as pessoas com deficiência. Essas iniciativas, estimuladas por modelos assistencialistas e segregacionistas europeus, refletiam uma visão de que as pessoas com deficiência não poderiam participar em igualdade de condições no processo educacional e social. Esse modelo inicial de segregação permaneceu vigente até a segunda metade do século XX, quando começaram movimentos sociais e internacionais que questionavam a exclusão das pessoas com deficiência e apoiavam sua integração no sistema educacional regular.

A educação brasileira tem se orientado pela busca da garantia do direito universal à educação, na busca pelo combate à discriminação e ao capacitismo em todas as suas formas. Recentemente, a instituição da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEE-I) pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025 traz em seu bojo a coroação desta política pública. A PNEE-I traz como foco a universalização da matrícula em classes comuns, a transversalidade da educação especial, além do combate ao capacitismo e à discriminação. A política estabelece o Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço complementar ou suplementar à escolarização, e exige um Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) obrigatório e individualizado, com atualização contínua.

[1] Pesquisadora em formação. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGEd/UFCG). Psicóloga Escolar. Universidade Federal de Campina Grande- UFCG. Campina Grande, Paraíba-Brasil. E-mail: mara.fabiana@estudante.ufcg.edu.br

A Resolução CNE/CP nº 4/2024 evidencia o alinhamento da formação docente a esses princípios, corroborando com estes. Ela estabelece que o perfil do egresso demonstre capacidade para aplicar estratégias de ensino diferenciadas para a população da Educação Especial na perspectiva inclusiva, e que o currículo garanta conteúdos sobre Libras e Educação Especial. Contudo, o professor que atua no AEE deve ter formação inicial para docência e, preferencialmente, formação específica de, no mínimo, oitenta horas. A política também demanda articulação intersetorial para a atenção integral.

No entanto, é preciso problematizar sobre esse suposto alinhamento. A resolução 04/24, ao exigir que o perfil do egresso seja de um profissional que demonstre capacidades, isso traz no seu íntimo uma conotação de vocação para a docência, sobretudo, a em educação especial inclusiva. Diante disto, a questão que se coloca é a seguinte: quais são os vazios em torno do silenciamento da Política de Inclusão na formação docente inicial no Brasil?

Este artigo buscou analisar como a política de inclusão, estabelecida pelo Decreto nº 12.686, de 20 de Outubro de 2025, dialoga com os requisitos e princípios da formação docente definidos pela Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de Maio de 2024, bem como quais lacunas/esvaziamentos se fazem presentes na relação entre essas políticas públicas. O foco residia na avaliação da coerência e da suficiência das exigências formativas para o professor, em face da complexidade de um sistema educacional de fato inclusivo.

2 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS: POLÍTICAS RECENTES

Antes de tratar das políticas nacionais recentes de formação de professores no Brasil convém fazer um pequeno resgate acerca de um dos momentos decisivos nesse processo. Saviani (2005) trata sobre o contexto da reforma da Escola Normal no estado de São Paulo, onde foi promovido um aperfeiçoamento da instrução pública que se iniciou com o Decreto n. 27 de 12 de março de 1890 estabelecendo que ‘“sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal

[1] Pesquisadora em formação. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGEd/UFCG). Psicóloga Escolar. Universidade Federal de Campina Grande- UFCG. Campina Grande, Paraíba-Brasil. E-mail: mara.fabiana@estudante.ufcg.edu.br

científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz"' (SÃO PAULO, 1890 apud SAVIANI, 2005).

Saul (2016), em seu trabalho intitulado *"Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico*", nos traz que:

> Em diferentes momentos político--econômicos, no decorrer da história, as visões de mundo que competem pela posição hegemônica na educação recebem maior ou menor visibilidade e apoio. O tempo presente, em que as decisões sobre a política educacional são pressionadas e condicionadas por critérios de crescimento econômico, em vários países da Europa e das Américas, favorece a tendência pela procura de soluções pragmatistas e individualistas para enfrentar problemas da educação e uma agenda de desregulamentação da formação docente (SAUL, 2016, p.22).

No contexto atual de regulamentação da resolução 04/2024 surge o Decreto nº 12.686/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial/ PNEE-I e tem por finalidade de garantir o direito à educação em um sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação. A política tem como um de seus objetivos a universalização da matrícula na educação básica para este público, dos quatro aos dezessete anos de idade, em classes comuns da rede regular de ensino.

Os princípios basilares da PNEE-I encontram-se diretamente ligados à formação docente nos seguintes aspectos:

1. Garantia de Igualdade de Oportunidades para acesso, permanência, participação e aprendizagem;

2. Combate ao Capacitismo e à Discriminação;

3. Transversalidade da Educação Especial em todos os níveis, etapas e modalidades, desde a educação infantil até o ensino superior; e

4. Garantia de que a inclusão ocorra pela organização do sistema educacional geral, assegurando que os estudantes estejam incluídos em classes e escolas comuns, com o apoio necessário à sua participação, permanência e aprendizagem.

Na tentativa de viabilizar essa inclusão, o decreto estabelece o Atendimento Educacional Especializado – AEE (atividade pedagógica de caráter complementar ou suplementar à escolarização). O AEE, preferencialmente ofertado nas escolas comuns, exige a elaboração de um Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), um documento obrigatório e individualizado que orienta o trabalho a ser desenvolvido tanto na sala de aula regular quanto no âmbito do AEE.

A crítica emerge da demanda específica sobre o profissional: o Decreto promove e incentiva a formação continuada dos profissionais da educação para a educação especial inclusiva. Contudo, o professor que atua no AEE deve possuir formação inicial que o

[1] Pesquisadora em formação. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGEd/UFCG). Psicóloga Escolar. Universidade Federal de Campina Grande- UFCG. Campina Grande, Paraíba-Brasil. E-mail: mara.fabiana@estudante.ufcg.edu.br

habilite à docência e, preferencialmente, formação específica para a educação especial inclusiva com carga horária mínima de oitenta horas. O uso do termo "preferencialmente" pode ser visto como um ponto de fragilidade, pois, diante da complexidade do AEE e da exigência do PAEE, a formação especializada não é garantida como obrigatória para a atuação. Vale salientar que este decreto foi revogado recentemente, passando a vigorar o Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, que agora traz, em seu

> "Art. 13. O professor que atua no AEE terá: I - formação inicial que o habilite ao exercício da docência; e II - formação continuada para a educação especial inclusiva, com carga horária de, no mínimo, trezentas e sessenta horas, nos termos do disposto em ato do Ministro de Estado da Educação. ..... ." (NR) (BRASIL, 2025, Art. 13).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Profissionais do Magistério (Resolução CNE/CP nº 4/2024) aparentam incorporar a perspectiva inclusiva da PNEE-I. Estas DCNs aplicam-se à formação de professores para todas as modalidades, incluindo a Educação Especial. No entanto, é preciso pensar em como essa formação é preconizada por estas políticas, que enfocam em competências técnicas, enfatizando aspectos conteudistas, bem como uma valorização mais genérica, em detrimento de uma visão que enxerga o professor enquanto um intelectual orgânico (ominilateral; corpo humano em sua integralidade bio-psíquico-social-cultural-orgânico), além de investimento em uma formação que seja não apenas inicial, mas também continuada (conforme orientava a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015). A crítica central reside na tensão entre a universalidade da demanda inclusiva e a especificidade da formação oferecida.

Nesse contexto, Paulo Freire, ainda que não tenha pautado em suas discussões e ideias nomeadamente sobre a educação especial inclusiva, nos influencia com sua profundidade em debates partindo de suas obras, com suas contribuições para a construção de uma pedagogia crítica.

> Por conseguinte, assumir a Educação Especial em uma perspectiva freireana significa, também, assumir a incompletude de todos os sujeitos, tomando as singularidades da Educação Especial como características intrínsecas dos sujeitos abrigados sob esta modalidade, e não como um nível diferenciado de desenvolvimento (ESQUINSANI, 2021, p. 282).

Entre os princípios da formação, destaca-se o compromisso com uma nação inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, sendo contrária a toda forma de discriminação. A Resolução também exige a consolidação da educação inclusiva nos cursos, por meio do respeito às diferenças e do reconhecimento e valorização da diversidade (étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, etária, entre outras).

[1] Pesquisadora em formação. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGEd/UFCG). Psicóloga Escolar. Universidade Federal de Campina Grande- UFCG. Campina Grande, Paraíba-Brasil. E-mail: mara.fabiana@estudante.ufcg.edu.br

No perfil do egresso, a DCN 4/2024 é bem explícita quanto às habilidades práticas: o futuro professor deve estar apto a aplicar estratégias de ensino e atividades didáticas diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes, incluindo aqueles que compõem a população atendida pela Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Para atender a essas exigências, o currículo da formação inicial (licenciatura) deve garantir conteúdos específicos relacionados a direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Libras e Educação Especial. A formação geral também deve incluir princípios e valores comprometidos com a equidade e a inclusão.

O Decreto 12.686/2025 impõe uma série de responsabilidades de alta complexidade técnica e pedagógica ao sistema educacional geral: assegurar a existência de redes educacionais inclusivas, garantir adaptações razoáveis, promover o trabalho intersetorial para a atenção integral, e implementar o AEE, preferencialmente, nas escolas comuns.

No entanto, ao tratar da formação específica para os professores do AEE, o decreto inicial (posto que foi revogado) apenas exigia que a formação específica fosse "preferencialmente" de no mínimo 80 horas. Dada a demanda por identificação de estudantes (por estudo de caso) e a elaboração de um PAEE individualizado e contínuo, que envolve o planejamento de recursos de acessibilidade e estratégias de eliminação de barreiras, a qualificação meramente "preferencial" para o especialista em AEE podia comprometer a qualidade da inclusão.

Paralelamente, a DCN 4/2024 exige que todos os licenciandos/as desenvolvam o conhecimento e a capacidade de enfrentar as múltiplas formas de desigualdade educacional e superar as exclusões (sociais, étnico-raciais etc.). A Resolução 4/2024 assegura que os currículos garantam conteúdos sobre Educação Especial, mas não especifica a carga horária ou profundidade necessária para que todos os professores dominem as estratégias diferenciadas exigidas para o egresso, especialmente as complexidades do AEE e do PAEE, que, idealmente, deveriam ser um conhecimento universal na formação do professor.

Além disso, a PNEE-I exige o trabalho intersetorial, notadamente entre saúde, assistência social e educação. Essa articulação intersetorial é um objetivo da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Embora as DCNs exijam que o egresso promova e facilite relações de cooperação, a formação inicial precisa garantir a capacidade de articular ações intersetoriais, que é uma diretriz da PNEE-I.

Imbernón (2010 apud Saul, 2016) nos denuncia que as políticas e práticas que sobrepujam o panorama da formação docente se apresentam:

> [...] há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe. (IMBERNÓN, 2010, p. 39 *apud* SAUL, 2016, p. 23).

[1] Pesquisadora em formação. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGEd/UFCG). Psicóloga Escolar. Universidade Federal de Campina Grande- UFCG. Campina Grande, Paraíba-Brasil. E-mail: mara.fabiana@estudante.ufcg.edu.br

ISSN: 2358-8829

Para além desta problemática, faz-se necessário considerar e refletir sobre o que Zampin (2025) no adverte, acerca dos riscos que a as políticas de inclusão podem sofrer:

> O atual momento exige, portanto, vigilância crítica frente às tentativas de flexibilização do direito à Educação Inclusiva. Como alertam as organizações de pessoas com deficiência e pesquisadores da área, qualquer retrocesso nas políticas de inclusão representaria não apenas violação de direitos constitucionais, mas também um empobrecimento democrático da sociedade brasileira, que perderia a oportunidade de se constituir como espaço genuinamente plural e acolhedor da diversidade humana (ZAMPIN, 2025, p.2).

Apesar de avanços em termos legais, as lacunas existentes entre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Resolução 04/2024 apontam para fragilidades na efetivação da educação especial, revelando que desafios ainda precisam ser superados (dentre eles, a formação inadequada de professores para a educação inclusiva). Isso fica evidente tanto na implementação das políticas públicas, quanto nas práticas pedagógicas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os novos marcos normativos — o Decreto nº 12.686/2025 e a Resolução CNE/CP nº 4/2024 — demonstram um alinhamento político em favor da educação inclusiva em classes comuns, com forte ênfase no combate à discriminação e ao capacitismo. As novas DCNs respondem ao Decreto ao exigir que todos os egressos dominem estratégias diferenciadas para a população da Educação Especial e tenham contato com conteúdos sobre Educação Especial e diversidade.

No entanto, o caráter "preferencial" da formação específica (80 horas) para o professor de AEE — a peça-chave na execução dos planos individualizados (PAEE) e na garantia de acessibilidade — representa um potencial ponto de fragilidade na efetivação da política. A política de inclusão será tão forte quanto a qualidade e a obrigatoriedade da formação especializada que apoia o sistema comum.

A implementação efetiva dessas políticas dependerá da capacidade das Instituições de Ensino Superior (IES) e das redes de ensino de traduzir o requisito de transversalidade da Educação Especial em práticas formativas sólidas, com carga horária adequada e supervisão eficaz, superando a mera inclusão curricular teórica e garantindo que o professor, tanto da sala regular quanto do AEE, esteja verdadeiramente habilitado para o complexo e individualizado processo de ensino-aprendizagem exigido pelo novo Decreto.

[1] Pesquisadora em formação. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGEd/UFCG). Psicóloga Escolar. Universidade Federal de Campina Grande- UFCG. Campina Grande, Paraíba-Brasil. E-mail: mara.fabiana@estudante.ufcg.edu.br

A formação docente, como uma engrenagem central, precisa ser ajustada para que a PNEE-I funcione como um motor inclusivo robusto. Se a formação específica for apenas "preferencial", o sistema corre o risco de ter planos (PAEE) bem elaborados, mas profissionais sem o repertório técnico necessário para executá-los, transformando o direito à educação inclusiva em mera intenção formal.

A educação inclusiva, enquanto política pública e princípio educacional, tem se consolidado no Brasil como um dos principais desafios contemporâneos para a instituição escolar. A inclusão de alunos com deficiência no sistema de ensino regular, embora se apresente como um avanço democrático, revela-se, muitas vezes, como um processo seletivo, classificatório e estigmatizante, contribuindo para a reprodução de desigualdades (BEZERRA, 2017). Nesse contexto, a formação de professores emerge como um fator central para o coroamento da inclusão. A forma como os futuros docentes compreendem e se relacionam com a diversidade pode impactar diretamente suas práticas pedagógicas e, consequentemente, a efetivação do direito à educação para todos (GOIS, 2025). Destaca-se aqui a necessidade de uma mudança profunda no sistema educacional nacional, com foco em práticas pedagógicas inclusivas, além de outros fatores, para que se possam superar as barreiras que impedem uma educação verdadeiramente inclusiva.

AGRADECIMENTOS: À minha ancestralidade, que abriu caminhos para que eu pudesse estar aqui hoje. A todas as pessoas que cruzaram o meu percurso e colaboraram para a constituição do ser que tornei e venho me tornando. Aos familiares (consanguíneos e de laços afetivos) amigos e colegas de jornada pelas aprendizagens nessa caminhada. Aos/Às mestres/as e doutores/as que me formam academicamente, mas, sobretudo, de forma humanística; em especial, à profa. Dra. Ângela Albino, por me fazer entender que teoria e prática são indissociáveis e que é preciso manter a vigilância epistemológica, com o rigor metodológico e a reflexão crítica necessários, deixo aqui registrado meus agradecimentos.

4 REFERÊNCIAS

ABREU, Roberta; ANDRADE, Dídima Maria de Mello; JESUS, Edson Carlos Andrade de. Formação de professores no Brasil: as diretrizes curriculares nacionais e suas

[1] Pesquisadora em formação. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGEd/UFCG). Psicóloga Escolar. Universidade Federal de Campina Grande- UFCG. Campina Grande, Paraíba-Brasil. E-mail: mara.fabiana@estudante.ufcg.edu.br

implicações. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-27, 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e65067>. Acesso em: 09 dez. 2025.

BEZERRA, G. F. A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 1-19, abr. 2017. Acesso em: 26 Ago. 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Governo do Brasil aprimora a política de educação inclusiva**. Brasília, DF, 9 dez. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/dezembro/governo-do-brasil-aprimora-a-politica-de-educacao-inclusiva>. Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** / Secretaria de Educação Especial. – Brasília: Secretaria de Educação Especial, -2010. 72p.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, n. 201, p. 4, 21 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed. 234, p. 4, 9 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 104, p. 26, 3 jun. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>. Acesso em: 4 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno (CNE/CP). **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação

[1] Pesquisadora em formação. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGEd/UFCG). Psicóloga Escolar. Universidade Federal de Campina Grande- UFCG. Campina Grande, Paraíba-Brasil. E-mail: mara.fabiana@estudante.ufcg.edu.br

continuada. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 2 jul. 2015. (Revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019).

BUENO, J. J.; BUENO, S.; PORTILHO, E. M. L. **Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil.** Revista Ibero Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, e023038, 2023.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Paulo Freire e a escola necessária à inclusão. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 67, p. 277-287, out./dez. 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.62071. Acesso em: 9 dez. 2025.

GOIS, Ana Paula de Oliveira. **Práticas inclusivas no ensino superior: a inclusão de alunos com deficiência no curso de pedagogia, Campus Central da UERN**. 2025. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2025.

REIS, Marcos Ribeiro; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Histórico da Educação Especial e Inclusiva no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 12, p. 2725-2741, dez. 2024. Disponível em: doi.org/10.51891/rease.vioi12.17490. Acesso em: 10 nov. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos**. Santa Maria, v. 30 - n.02, p.11-26, 2005. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 9 dez. 2025.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. **Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores:** fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. Educar em Revista, Curitiba, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016.

ZAMPIN, Ivan Carlos. **A Inclusão Educacional em Disputa:** Retrocessos e Contradições nas Políticas Brasileiras. Revista Gestão Universitária, [S.l.], 2025. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-inclusao-educacional-em-disputa-retrocessos-e-contradicoes-nas-politicas- brasileiras>. Acesso em: 10 dez. 2025.

[1] Pesquisadora em formação. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGEd/UFCG). Psicóloga Escolar. Universidade Federal de Campina Grande- UFCG. Campina Grande, Paraíba-Brasil. E-mail: mara.fabiana@estudante.ufcg.edu.br