



FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS DO FUTURO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA INCLUSÃO DE ALUNOS ATÍPICOS

DOI: 10.56579/eduinterpe.v1i3.2276

Ester Isabelle Pereira da Silva¹; Naara Juliane Lima da Silva²; Maysa Cristina Silva de Vasconcelos³; Luana Carla Souza da Silva⁴; Patricia Roberta da Silva⁵

¹ Aluna do curso de Licenciatura em Letras Português da Universidade Católica de Pernambuco. E-mail: ester_isabele@hotmail.com

² Aluna do curso de Licenciatura em Letras Português da Universidade Católica de Pernambuco. E-mail: julianenaara0@gmail.com

³ Aluna do curso de Licenciatura em Letras Português da Universidade Católica de Pernambuco. E-mail: maysacristinasv@hotmail.com

⁴ Aluna do curso de Licenciatura em Letras Português da Universidade Católica de Pernambuco. E-mail: luannacarla44@gmail.com

⁵ Doutoranda em Ciências da Linguagem - Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP. E-mail: prof.patriciaroberta@gmail.com

RESUMO: O presente estudo investiga a formação de professores de Língua Portuguesa para a educação inclusiva, analisando a preparação docente para o ensino de alunos com necessidades específicas. O objetivo é compreender como a ausência de disciplinas voltadas à inclusão impacta a prática pedagógica. A pesquisa, de abordagem qualitativa, baseia-se na análise documental das matrizes curriculares de cursos de licenciatura em quatro universidades de Pernambuco. Os resultados apontam deficiências na formação inicial, evidenciando a necessidade de maior ênfase em práticas inclusivas. A discussão destaca a importância da formação continuada e de políticas que fortaleçam práticas inclusivas no ensino. Conclui-se que uma formação docente mais abrangente e estruturada é essencial para garantir uma educação acessível e equitativa, promovendo maior inclusão e aprendizagem significativa para todos os alunos.

Palavras-chave: Formação docente; Educação inclusiva; Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes atípicos na Educação Básica tem sido um dos grandes desafios enfrentados pelo Sistema Educacional Brasileiro. Embora o Censo Escolar (2023) registre um aumento nas matrículas da educação especial e as Políticas Públicas e legislações tenham avançado para assegurar o acesso e a permanência desses estudantes nas escolas regulares, a prática docente ainda enfrenta desafios significativos, sobretudo no que tange à formação inicial dos professores de Língua Portuguesa. A ausência de componentes curriculares específicos na



formação inicial dos professores da Educação Básica, compromete diretamente a qualidade do ensino inclusivo, apontando um abismo entre a formação e a prática pedagógica e social dos alunos com deficiência. Dessa forma, surge uma questão central: De que forma os componentes curriculares da formação docente em Língua Portuguesa contribuem para o desenvolvimento da competência pedagógica voltada ao ensino de estudantes atípicos, e quais são os impactos dessa formação na prática didática em sala de aula? O apagamento desta discussão na formação profissional não apenas dificulta a implementação de práticas pedagógicas adequadas, mas também pode reforçar barreiras à participação efetiva dos alunos com deficiência no ambiente escolar. Conforme Freire (1996) destaca, a educação deve ser um ato de transformação, mas para que isso ocorra, é fundamental que os professores estejam munidos de conhecimentos teóricos e práticos que os capacitem a trabalhar com a diversidade presente na sala de aula. Este artigo tem como objetivo analisar os impactos na formação específica dos professores de Língua Portuguesa e na atuação dos docentes frente à inclusão de alunos atípicos. A partir de uma revisão da literatura e da análise de práticas adotadas em diferentes contextos educacionais, pretende-se contribuir para o debate sobre a necessidade de reformulação curricular nos cursos de licenciatura em Letras, bem como para a implementação de formações continuadas que assegurem um ensino verdadeiramente inclusivo.

A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E A LACUNA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação inicial dos professores é um dos pilares fundamentais para a construção de uma educação inclusiva de qualidade. No entanto, observa-se que os cursos de licenciatura, de modo geral, ainda não contemplam, de forma sistemática e aprofundada, disciplinas que preparem os futuros docentes para lidar com a diversidade presente nas salas de aula, especialmente no que tange ao ensino de alunos com deficiência. Essa lacuna na graduação resulta em profissionais que, ao ingressarem na rede de ensino, sentem-se inseguros e despreparados para aplicar estratégias pedagógicas inclusivas, o que compromete a efetivação da inclusão educacional.

De acordo com Mantoan (2015), a inclusão escolar não se trata apenas de inserir o aluno com deficiência no ambiente regular, mas de garantir que esse espaço seja verdadeiramente acessível, possibilitando o desenvolvimento pleno das suas potencialidades. Para isso, a presença de professores capacitados é essencial. Contudo, estudos indicam que a maioria das



graduações em pedagogia e licenciaturas não oferecem disciplinas obrigatórias voltadas para a educação especial e a inclusão, ou, quando o fazem, tratam o tema de maneira superficial e teórica, sem proporcionar vivências práticas que auxiliem o futuro professor a lidar com as demandas reais da sala de aula (Mendes et al., 2018).

A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2019, reforça a importância de os cursos de licenciatura contemplarem conteúdos sobre diversidade e inclusão, mas não estabelece diretrizes rígidas que garantam uma abordagem aprofundada da educação especial nos currículos. Como consequência, muitos cursos optam por inserir esse conteúdo de maneira pontual, geralmente em forma de uma disciplina optativa, o que resulta em uma formação insuficiente para atender às necessidades dos alunos atípicos (Silva & Baptista, 2021).

A escassez de disciplinas voltadas para a inclusão na graduação impacta diretamente a prática docente. Pesquisas apontam que professores sem uma base sólida sobre educação especial tendem a apresentar resistência à inclusão, muitas vezes por medo de não conseguirem oferecer o suporte adequado aos alunos com deficiência (Glat & Fernandes, 2020). Além disso, a falta de conhecimento sobre metodologias inclusivas pode levar à perpetuação de práticas pedagógicas excludentes, como a adoção de avaliações inflexíveis e a falta de adaptação curricular.

Para que a inclusão ocorra de maneira eficaz, é imprescindível que os cursos de formação inicial ofereçam disciplinas específicas sobre educação inclusiva, com conteúdos que abordem não apenas a legislação vigente, mas também estratégias pedagógicas diferenciadas, tecnologias assistivas e práticas interdisciplinares. Além disso, é essencial que os futuros docentes tenham a oportunidade de vivenciar experiências práticas desde a graduação, por meio de estágios supervisionados em escolas que possuam salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou que já adotem práticas inclusivas bem estruturadas (Carvalho, 2017).

Dessa forma, a reformulação curricular das licenciaturas torna-se uma necessidade urgente para garantir que os professores saiam da universidade preparados para atuar em salas de aula heterogêneas. Enquanto essa mudança estrutural não ocorre, a formação continuada emerge como uma alternativa para suprir essa deficiência na graduação, oferecendo aos docentes em exercício cursos, oficinas e especializações que os capacitem para a prática da educação inclusiva.



METODOLOGIA

O foco desta pesquisa, de natureza qualitativa, de caráter descritivo e comparativo, consistiu em uma pesquisa documental. A escolha por essa abordagem se justifica pela necessidade de compreender e interpretar como a formação docente dos cursos de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, prepara os futuros professores para trabalhar com a inclusão em sala de aula, sejam esses alunos deficientes físicos ou cognitivos.

A pesquisa se baseia na análise das grades curriculares e ementas das disciplinas oferecidas por 4 universidades investigadas. Uma federal (Universidade Federal de Pernambuco), uma estadual (Universidade de Pernambuco), uma comunitária (Universidade Católica de Pernambuco) e uma privada (Centro Universitário Maurício de Nassau). A pesquisa documental também possibilita a análise crítica das políticas institucionais e da estrutura curricular, permitindo inferências sobre a formação dos futuros docentes em relação à inclusão educacional.

Para realizar este estudo, foram selecionadas quatro instituições de ensino superior que oferecem curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, a fim de identificar como cada uma delas prepara os futuros professores para o ensino inclusivo. A escolha dessas universidades foi baseada nos seguintes critérios: 1. Representatividade regional; 2. Diversidade institucional; 3. Disponibilidade de componentes curriculares voltados à inclusão.

1. Representatividade regional – As instituições estão localizadas no estado de Pernambuco, garantindo um recorte geográfico coerente para análise comparativa.
2. Diversidade institucional – A pesquisa abrange universidades diversificadas. Sendo a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) uma instituição pública Federal, a Universidade de Pernambuco (UPE) uma universidade pública Estadual, a Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), uma universidade privada e comunitária, e por último o Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU), sendo uma instituição privada. Possibilitando uma análise ampla sobre como a inclusão é abordada em diferentes contextos educacionais.
3. Disponibilidade de componentes curriculares voltados à inclusão – As universidades foram selecionadas considerando a presença de disciplinas relacionadas à Educação Inclusiva, pois essas disciplinas são de extrema importância na formação docente.

A coleta de dados foi realizada através da análise documental das grades curriculares, ementas das disciplinas obrigatórias e optativas oferecidas nos cursos de Licenciatura em Letras



– Língua Portuguesa das universidades mencionadas. Os documentos analisados foram extraídos dos sites institucionais, Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e matrizes curriculares.

Foram considerados os seguintes aspectos:

- Carga horária das disciplinas relacionadas à inclusão educacional.
- Obrigatoriedade ou caráter optativo das disciplinas.
- Conteúdos abordados nas disciplinas de Educação Inclusiva.
- Referências legais e normativas mencionadas nas ementas.

Com base nas categorias citadas acima, a pesquisa busca compreender em que medida a formação dos futuros professores de Língua Portuguesa contempla a inclusão de alunos com deficiência e quais são os desafios enfrentados no currículo das instituições apresentadas.

DESENVOLVIMENTO DO ARTIGO

Em 2015, a Lei nº 13.146 foi sancionada no país, estabelecendo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), um marco fundamental para a promoção da cidadania plena e a garantia dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. O principal objetivo da LBI é assegurar a inclusão social dessas pessoas, promovendo a igualdade de oportunidades e a acessibilidade em diversas áreas, com especial atenção à educação. De acordo com a legislação, todas as instituições de ensino devem assegurar o acesso e a permanência de alunos com deficiência em escolas regulares, além de adaptar suas práticas pedagógicas para garantir uma educação equitativa e de qualidade.

Apesar de tais avanços, a implementação efetiva da educação inclusiva nas escolas brasileiras encontra obstáculos significativos. No livro *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?*, Mantoan (2002) critica a indiferenciação entre os conceitos de integração e inclusão escolar, argumentando que essa confusão reforça ainda mais as práticas educacionais tradicionais. A autora observa que a integração escolar, muitas vezes reduzida à simples inserção dos alunos nas escolas, não garante uma inclusão verdadeira e eficaz. A simples presença desses estudantes nas turmas não é suficiente para que se alcancem os objetivos de uma educação efetiva. A verdadeira inclusão exige que as práticas pedagógicas e os métodos de ensino sejam adaptados às necessidades individuais de cada estudante, o que envolve um olhar mais atento e personalizado para essas especificidades.



Em sua obra *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores* (Vygotsky, 1991), o autor faz uma distinção fundamental entre os conceitos de aprendizado e desenvolvimento. Segundo Vygotsky, o aprendizado é o processo de aquisição de novos conhecimentos e habilidades, enquanto o desenvolvimento diz respeito ao aprimoramento das capacidades cognitivas e psicológicas ao longo do tempo. Um conceito-chave em sua teoria é a *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), que descreve a diferença entre o que uma criança consegue fazer sozinha e o que ela pode alcançar com o apoio de uma pessoa mais experiente. Vygotsky argumenta que a aprendizagem é mais eficaz quando ocorre dentro desta zona, pois o suporte externo permite que a criança atinja níveis mais elevados de compreensão e habilidade. No contexto do ensino de Língua Portuguesa, isso significa que, ao trabalhar com alunos atípicos, surge a necessidade do professor realizar a adaptação das suas práticas pedagógicas, fornecendo o apoio necessário para que esses alunos possam desenvolver suas habilidades de leitura, escrita e interpretação de textos dentro de suas capacidades, promovendo um avanço contínuo conforme a ZDP de cada um.

O ensino de Língua Portuguesa centrado no professor e na transmissão unidirecional de conteúdo, onde o foco está na estrutura gramatical, na memorização de regras e no ensino de leitura e escrita de forma isolada, não consideram as particularidades de cada estudante, especialmente os atípicos. A ênfase recai sobre a repetição de exercícios mecânicos, como a análise sintática, a correção de redações de maneira expositiva e sem a adaptação de estratégias para diferentes níveis de aprendizagem, o que pode tornar a sala de aula excludente para alunos que apresentam necessidades educativas especiais. Essas práticas limitam-se ao ritmo da classe como um todo, sem levar em conta as particularidades existentes no ambiente escolar. Por exemplo, alunos com dificuldades de leitura e escrita, como dislexia, podem se sentir sobrecarregados e desmotivados, pois as abordagens convencionais não estão adaptadas às suas necessidades. Além disso, o uso de materiais didáticos padronizados, que não contemplam a diversidade de formatos e linguagens, torna o aprendizado de alunos com deficiência visual, auditiva ou intelectual ainda mais desafiador.

No ensino de Língua Portuguesa, essas práticas também costumam deixar um pouco de lado o desenvolvimento da oralidade e da interação social, aspectos fundamentais para o desenvolvimento de competências linguísticas. O aluno, muitas vezes, é visto como receptor passivo de conhecimento, em vez de ser incentivado a participar ativamente do processo de aprendizagem por meio de práticas interativas, como debates, discussões em grupo, atividades



de escrita colaborativa e leitura crítica. Com isso, não há espaço para que os alunos expressem suas ideias de forma criativa e personalizada.

Embora os cursos de licenciatura em Letras Português contemplem, em certa medida, a educação inclusiva em seus conteúdos programáticos, essa abordagem ainda é superficial e não oferece a capacitação necessária para que os futuros docentes desenvolvam práticas efetivas no ensino de alunos atípicos. A formação insuficiente leva os professores a enfrentarem dificuldades em adaptar suas estratégias de ensino, resultando, muitas vezes, em abordagens genéricas e pouco eficazes. Portanto, é crucial que a formação docente vá além da teoria sobre inclusão e proporcione vivências práticas, estratégias específicas e ferramentas pedagógicas que possam nortear e ajudar os educadores a atender às diversas necessidades em sala.

Para que essa formação seja mais efetiva, é essencial que os licenciandos busquem experiências práticas desde a formação inicial, aproveitando ao máximo os estágios obrigatórios. Também é interessante a participação em projetos como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), programa do Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e o PRP (Programa de Residência Pedagógica), também oferecido pela CAPES, que possuem o objetivo de aperfeiçoar a formação inicial dos professores e estreitar os vínculos entre ele e a escola. Apesar desses programas proporcionarem uma maior aproximação com a realidade escolar, ainda podem ser aprimorados para abordar de forma mais abrangente a diversidade presente nas salas de aula. Essa limitação decorre, em partes, pela falta de estrutura adequada e da escassez de profissionais capacitados nas escolas que acolhem estagiários e residentes.

Um aspecto crucial a ser considerado é que, frequentemente, a maioria dos licenciandos são inseridos em escolas sem receber uma mínima formação prévia sobre como trabalhar com alunos atípicos e deficientes, sendo assim, é essencial repensar os estágios e programas de residência pedagógica, garantindo que a formação inicial dos professores contemple, de maneira mais estruturada, a inclusão. Isso poderia ser feito por meio de parcerias com escolas de referência em educação inclusiva, capacitação prévia dos licenciandos sobre práticas adaptadas e uma maior exigência para que os programas abordem e tornem essa temática obrigatória em suas diretrizes. Esse cenário evidencia a necessidade de uma reflexão ainda mais ampla: a formação continuada.

A escola de hoje exige que os docentes estejam em constante atualização para desenvolver práticas pedagógicas que contemplem diferentes perfis de aprendizagem. De



acordo Paulo Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*, ensinar exige pesquisa e reflexão crítica, sendo necessário que o professor esteja sempre aprendendo e se reinventando. Para Freire, o docente deve assumir uma postura investigativa, buscando compreender as necessidades dos alunos e adaptando sua prática para potencializar o progresso educacional. Seja desenvolvendo metodologias acessíveis, utilizando tecnologias assistivas para ampliar o acesso ao conhecimento, trabalhando de forma interdisciplinar em parceria com outros profissionais da educação e da saúde, além de adotar uma postura reflexiva e aberta à inovação, evitando práticas excludentes. Para isso, é essencial que governos e instituições educacionais invistam em programas de formação continuada que contemplem essas necessidades. O acesso a cursos, workshops, grupos de estudos e momentos de troca de experiências entre docentes pode contribuir significativamente para uma prática pedagógica mais inclusiva e eficaz.

A formação continuada dos professores não deve ser vista como um complemento opcional, mas como uma necessidade para garantir um ensino de qualidade e inclusivo. Como aponta Freire, o aprendizado do professor não termina na graduação, ele deve ser um processo permanente, que dialogue com os desafios da prática docente e promova a constante reconstrução do saber educacional.

Ademais, para que essa formação continuada tenha um impacto real na prática docente, é essencial que esteja aliada a melhores condições estruturais, pois a falta de infraestrutura, de apoio especializado e as dificuldades financeiras ainda representa um grande obstáculo nas escolas, levando muitos educadores a enfrentarem limitações devido à escassez de materiais didáticos adaptados e ambientes adequados. Além disso, a falta de apoio direcionado, como psicopedagogos, terapeutas ocupacionais ou assistentes especializados, agrava ainda mais a situação. Esses profissionais têm um papel fundamental no desenvolvimento de estratégias adaptadas para cada aluno, sendo extremamente necessário o trabalho em conjunto para garantir que as necessidades dos educandos sejam atendidas da maneira mais eficaz possível.

Outro fator preocupante é a superlotação nas salas de aula, realidade que muitas escolas enfrentam. Quando o número de estudantes ultrapassa o limite ideal, as chances de se ter um acompanhamento eficaz diminuem consideravelmente. É inviável que apenas um professor atenda de maneira adequada às múltiplas necessidades dos alunos, especialmente se tratando de um ambiente tão dinâmico e diverso. Sem o suporte de uma equipe de apoio especializada, o educador se vê sobrecarregado, tentando equilibrar sua atenção entre as demandas da sala de aula, que vão desde conduzir as atividades pedagógicas, adaptar materiais didáticos, gerir o



tempo - de forma a atender o máximo de estudantes que necessitam de suporte extra - até mediar conflitos.

A inclusão não é apenas uma responsabilidade do professor, mas de toda a comunidade escolar, e o contexto físico, organizacional e de recursos é determinante para que ela de fato aconteça. A formação do educador, embora fundamental, deve ser acompanhada de políticas educacionais, como aquelas promovidas pelo Ministério da Educação (MEC), que incentivem a acessibilidade, a distribuição equitativa de recursos e o apoio contínuo a todos os envolvidos no processo educacional. O MEC tem um papel crucial ao orientar e implementar ações que garantam a infraestrutura necessária, o fornecimento de materiais didáticos adaptados e o apoio especializado, permitindo que as escolas atendam de maneira efetiva as necessidades de todos os alunos. Sem essas políticas estruturadas, a inclusão continuará sendo apenas um conceito teórico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nos resultados obtidos, mediante a análise das grades curriculares das 4 instituições selecionadas (UNICAP, UFPE, UPE e UNINASSAU) foi possível observar diferenças significativas na formação dos professores de Língua Portuguesa para a inclusão de alunos atípicos e com deficiência. Essas diferenças se refletem na quantidade de disciplinas voltadas para a educação inclusiva.

INSTITUIÇÃO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
UNICAP (Universidade Católica de Pernambuco)	LET1681- LIBRAS e seus aspectos linguísticos	75h
UFPE (Universidade Federal de Pernambuco)	LE716 - Introdução a LIBRAS	60h
UFPE (Universidade Federal de Pernambuco)	LET - L6878IBRAS II (optativa)	60h
UPE (Universidade de Pernambuco)	Educação Inclusiva	30h
UPE (Universidade de Pernambuco)	LIBRAS	60h
UNINASSAU (Centro Universitário Maurício de Nassau)	LIBRAS	60h

Fonte: elaborado pelas autoras.



Observando a tabela acima, é possível fazer um comparativo das disciplinas nas universidades analisadas. Primeiro, a Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), como instituição comunitária, apresenta em sua grade curricular a disciplina "Educação e Práticas Inclusivas" (60h), além de um componente específico para o ensino de LIBRAS (75h). Uma carga horária maior comparada às outras instituições estudadas. Já a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), por ser uma universidade pública federal, segue as diretrizes do Decreto 5.626/2005, que determina a obrigatoriedade do ensino de LIBRAS nos cursos de licenciatura. A UFPE oferece "Introdução a LIBRAS" (60h) como disciplina obrigatória e ainda conta com um componente complementar optativo, "LIBRAS II" (60h). No entanto, não há uma disciplina específica voltada para a educação inclusiva no curso de Letras, o que pode representar uma lacuna na formação docente para atuar com alunos com diferentes tipos de deficiência. Na Universidade de Pernambuco (UPE), instituição pública estadual, inclui "Educação Inclusiva" (30h) em seu núcleo de formação geral, abordando tanto os aspectos teóricos quanto práticos da inclusão. Além disso, oferece LIBRAS (60h), atendendo à exigência legal. A carga horária reduzida da disciplina de inclusão, no entanto, pode ser um fator limitante para um aprofundamento mais amplo na temática. Por fim, a UNINASSAU, como instituição privada com fins lucrativos, disponibiliza apenas a disciplina de LIBRAS (60h), sem uma cadeira específica voltada para a educação inclusiva. Isso indica que a formação docente na universidade pode estar mais focada no cumprimento mínimo das exigências legais do que em uma abordagem aprofundada sobre inclusão e acessibilidade no ensino de Língua Portuguesa.

Ao analisar as grades curriculares das universidades, é notório que apenas a UNICAP (Universidade Católica de Pernambuco) e a UPE (Universidade de Pernambuco), abordam de forma mais ampla a educação inclusiva. No entanto, a carga horária dedicada à formação inclusiva na UPE é consideravelmente pequena (30h), o que limita a profundidade do conteúdo e a preparação dos futuros docentes para lidar com uma diversidade de alunos com diferentes tipos de deficiências. Por outro lado, UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) e UNINASSAU (Centro Universitário Maurício de Nassau) oferecem disciplinas voltadas ao ensino de LIBRAS, com foco apenas no ensino para alunos surdos. Embora a inclusão da LIBRAS seja essencial, a falta de disciplinas específicas para atender às diversas deficiências cognitivas e físicas (como deficiência intelectual, deficiência visual, síndrome de Down, transtornos do espectro autista, entre outras) evidencia uma lacuna significativa na formação docente. Essa limitação indica que, apesar do cumprimento das exigências legais, os futuros



professores não estão preparados para atender a toda a diversidade de alunos atípicos, podendo comprometer a efetividade da educação inclusiva nas escolas.

Portanto, é necessário que as universidades ampliem suas ofertas formativas e a carga horária das disciplinas inclusivas, de modo a garantir uma preparação mais abrangente e eficaz para que os docentes de Língua Portuguesa possam atuar de forma qualificada e significativa, impactando positivamente todos os alunos, independentemente de suas condições. É preciso capacitar os futuros professores para aceitarem as diferenças individuais da criança deficiente. Dessa forma, percebe-se a necessidade de um aprofundamento na formação de professores de Língua Portuguesa para que possam atuar de maneira mais eficaz e inclusiva no ensino de alunos com deficiência, indo além do mínimo previsto na legislação vigente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos atípicos na Educação Básica depende, sobretudo, da formação docente, que deve ir além do cumprimento formal das políticas educacionais e realmente preparar os professores para lidar com a diversidade em sala de aula. Foi possível concluir através deste estudo que a formação de professor de Língua Portuguesa ainda apresenta lacunas significativas referente à preparação para lidar com a inclusão de alunos atípicos. A pesquisa evidenciou que embora a maioria das instituições tenham disciplinas voltadas para o ensino de LIBRAS, ainda é superficial, não sendo suficiente para incluir alunos com outras deficiências, além da surdez, comprometendo a qualidade do ensino inclusivo e dificultando a aplicação de futuras práticas pedagógicas adequadas.

A reformulação dos currículos de formação inicial dos professores é uma necessidade urgente, de modo a assegurar que os futuros docentes não apenas compreendam o arcabouço teórico da inclusão, mas também adquiram experiências práticas que os capacitem para uma atuação efetiva. Enquanto essas mudanças estruturais não são implementadas, a formação continuada surge como uma alternativa viável para suprir as lacunas da graduação, promovendo práticas pedagógicas mais inclusivas e preparadas para as demandas do ensino atual.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para o aprimoramento do debate sobre a educação inclusiva, incentivando reformulações na formação docente e a implementação de políticas educacionais mais efetivas. A pesquisa reafirma a necessidade de um ensino comprometido com a diversidade e a equidade, garantindo que todos os estudantes,



independentemente de suas especificidades, tenham acesso a uma educação de qualidade, capaz de promover seu pleno desenvolvimento acadêmico e social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 2019.

CARVALHO, R. E. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer? Porto Alegre: Mediação, 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a regulamentação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 21 fev. 2025.

GLAT, R.; FERNANDES, N. R. Políticas e práticas de inclusão: desafios e perspectivas para a escola pública. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, n. 3, p. 375-394, 2020.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer? São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; GOMES, M. D. S. Formação de professores e práticas inclusivas: desafios e possibilidades. Revista Educação e Pesquisa, v. 44, p. 1-18, 2018.

SILVA, A. M.; BAPTISTA, C. R. Formação docente para a inclusão: desafios e perspectivas no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 27, n. 1, p. 45-64, 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.