

POSICIONAMENTOS DISCURSIVOS DE LICENCIANDOS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: VOZES DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

**DISCURSIVE POSITIONINGS OF PRE-SERVICE TEACHERS ON INCLUSIVE
EDUCATION: VOICES FROM INITIAL TEACHER EDUCATION**

**POSICIONAMIENTOS DISCURSIVOS DE ESTUDIANTES DE PROFESORADO
SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: VOCES DE LA FORMACIÓN INICIAL
DOCENTE**

**Luísa Helena de Almeida Ribeiro¹, Andrielli de Oliveira Paula², Ariane Ferreira³, Carolina
Fernandes Caetano de Souza⁴, Keila Cristina Carvalho de Oliveira⁵, Kermes Maria Otsuka Nassif
Zehuri do Nascimento⁶**

DOI: 10.54899/dcs.v23i92.6291

Recibido: 19/06/2026 | **Aceptado:** 12/07/2026 | **Publicación en línea:** 22/07/2026.

RESUMO

A formação inicial de professores constitui um dos principais desafios para a efetivação da educação inclusiva, uma vez que a consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade depende da articulação entre conhecimentos teóricos, experiências práticas e reflexão crítica. Nesse contexto, este estudo teve como objetivo analisar os posicionamentos discursivos de licenciandos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro acerca da educação inclusiva e de sua formação inicial, identificando as concepções de inclusão produzidas nesse processo, bem como as potencialidades, fragilidades e desafios que atravessam a preparação dos futuros professores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, fundamentada na perspectiva dialógica de Bakhtin e do Círculo. O corpus foi constituído por questionários respondidos por licenciandos de diferentes cursos de formação docente, cujos enunciados foram analisados à luz da Análise Dialógica do Discurso. Os resultados evidenciaram que os participantes reconhecem a educação inclusiva como um direito e um compromisso ético da escola, porém manifestam insegurança quanto à atuação profissional, atribuída principalmente à limitada articulação entre teoria e prática, à reduzida vivência em contextos inclusivos e à

¹ Doutora em Educação, Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), Uberaba, Minas Gerais, Brasil.
E-mail: luisa.halmeida@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5807-5599>

² Especialista em Gestão Pública, Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), Uberaba, Minas Gerais, Brasil.
E-mail: andrielli@iftm.edu.br

³ Especialista em Gestão de Recursos Humanos, Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), Uberaba, Minas Gerais, Brasil. E-mail: arianeferreira@iftm.edu.br

⁴ Mestra em Educação, Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), Uberaba, Minas Gerais, Brasil.
E-mail: carolinafernandes@iftm.edu.br

⁵ Mestra em Empreendedorismo e Internacionalização, Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), Uberaba, Minas Gerais, Brasil. E-mail: keilaoliveira@iftm.edu.br

⁶ Mestra em Educação, Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), Uberaba, Minas Gerais, Brasil.
E-mail: kermes@iftm.edu.br

insuficiente transversalidade da temática nos currículos. Conclui-se que a formação inicial deve fortalecer processos formativos dialógicos, integrando universidade e escola e promovendo experiências que favoreçam a construção de práticas pedagógicas inclusivas, contribuindo para o aprimoramento das políticas de formação docente.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação Inicial Docente. Licenciandos. Análise Dialógica do Discurso. Bakhtin.

ABSTRACT

Initial teacher education is one of the main challenges for the implementation of inclusive education, as the development of pedagogical practices committed to diversity depends on the articulation between theoretical knowledge, practical experiences, and critical reflection. This study aimed to analyze the discursive positionings of pre-service teachers at the Federal University of Triângulo Mineiro regarding inclusive education and their initial teacher education, identifying the conceptions of inclusion produced throughout this process, as well as the strengths, weaknesses, and challenges involved in preparing future teachers. This is a qualitative, exploratory, and descriptive study grounded in Bakhtin's dialogical perspective and that of the Bakhtin Circle. The corpus consisted of questionnaires answered by pre-service teachers from different teacher education programs, whose utterances were analyzed through Dialogic Discourse Analysis. The findings revealed that participants recognize inclusive education as a right and an ethical commitment of schools; however, they also express insecurity about their professional practice, mainly due to the limited integration between theory and practice, insufficient experiences in inclusive educational settings, and the lack of a transversal approach to inclusive education within teacher education curricula. The study concludes that initial teacher education should strengthen dialogical training processes, fostering closer integration between universities and schools and promoting experiences that support the development of inclusive pedagogical practices, thereby contributing to the improvement of teacher education policies.

Keywords: Inclusive Education. Initial Teacher Education. Pre-Service Teachers. Dialogic Discourse Analysis. Bakhtin.

RESUMEN

La formación inicial del profesorado constituye uno de los principales desafíos para la consolidación de la educación inclusiva, ya que el desarrollo de prácticas pedagógicas comprometidas con la diversidad depende de la articulación entre conocimientos teóricos, experiencias prácticas y reflexión crítica. En este contexto, el presente estudio tuvo como objetivo analizar los posicionamientos discursivos de estudiantes de profesorado de la Universidad Federal del Triângulo Mineiro acerca de la educación inclusiva y de su formación inicial, identificando las concepciones de inclusión construidas durante este proceso, así como las potencialidades, fragilidades y desafíos presentes en la preparación de los futuros docentes. Se trata de una investigación cualitativa, de carácter exploratorio y descriptivo, fundamentada en la perspectiva dialógica de Bajtín y del Círculo de Bajtín. El corpus estuvo constituido por cuestionarios respondidos por estudiantes de diferentes carreras de profesorado, cuyos enunciados fueron analizados desde el enfoque del Análisis Dialógico del Discurso. Los resultados evidenciaron que los participantes reconocen la educación inclusiva como un derecho y un compromiso ético de la escuela; sin embargo, manifiestan inseguridad respecto a su

actuación profesional debido, principalmente, a la limitada articulación entre teoría y práctica, a la escasa experiencia en contextos inclusivos y a la insuficiente transversalidad del tema en los planes de estudio. Se concluye que la formación inicial debe fortalecer procesos formativos dialógicos que integren universidad y escuela y promuevan experiencias orientadas al desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Formación Inicial Docente. Estudiantes de Profesorado. Análisis Dialógico del Discurso. Bajtín.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como um dos principais eixos das políticas educacionais brasileiras, sustentada pelo reconhecimento da educação como direito humano fundamental e pela defesa de sistemas educacionais capazes de assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), bem como marcos legais nacionais, entre eles a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Resolução CNE/CP nº 2/2019, reafirmam que a formação inicial de professores deve promover conhecimentos, competências e práticas comprometidos com a construção de uma educação democrática e inclusiva.

A efetivação desses princípios, entretanto, permanece como um dos principais desafios da formação docente. Embora as políticas públicas tenham ampliado o acesso de estudantes público-alvo da educação especial ao ensino regular, sua permanência e aprendizagem demandam professores capazes de reconhecer a diversidade como princípio constitutivo da prática pedagógica. Nesse sentido, a formação inicial assume papel estratégico, pois é durante a licenciatura que se constroem conhecimentos, valores e posicionamentos que orientarão a atuação profissional dos futuros educadores (Mantoan, 2015; Freire, 1996).

Diversos estudos apontam que, apesar dos avanços legais, muitos licenciandos concluem sua formação manifestando insegurança quanto ao trabalho com estudantes público-alvo da educação especial, evidenciando tensões entre os discursos presentes nas políticas educacionais,

os currículos das licenciaturas e as experiências efetivamente vivenciadas ao longo da graduação. Essas lacunas revelam que a consolidação da educação inclusiva depende não apenas da existência de dispositivos legais, mas também da constituição de processos formativos capazes de articular conhecimentos teóricos, experiências práticas e reflexão crítica sobre a diversidade.

Nessa perspectiva, torna-se relevante compreender como os próprios licenciandos significam a educação inclusiva. Suas vozes constituem importante fonte de análise, pois permitem identificar como os discursos acadêmicos, institucionais, legais e sociais são apropriados, reinterpretados e ressignificados durante o processo formativo. Conforme Bakhtin (2011), todo enunciado responde a outros enunciados e incorpora diferentes vozes sociais e ideológicas, razão pela qual os discursos produzidos pelos estudantes não podem ser compreendidos como manifestações individuais isoladas, mas como posicionamentos constituídos nas relações estabelecidas ao longo de sua trajetória acadêmica e social.

Nesse contexto, a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), instituição pública localizada em Uberaba, Minas Gerais, constitui um campo relevante para investigar a formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva. A instituição oferece cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Letras (Português/Inglês e Português/Espanhol), Matemática e Química, reunindo diferentes áreas do conhecimento e distintos percursos formativos. Compreender os posicionamentos discursivos dos estudantes desses cursos possibilita analisar como a inclusão é significada pelos futuros professores e quais desafios permanecem na constituição de uma formação comprometida com a diversidade.

A investigação justifica-se pela necessidade de ampliar o conhecimento sobre os sentidos atribuídos à educação inclusiva pelos licenciandos, uma vez que tais discursos permitem compreender potencialidades e fragilidades da formação inicial sob a perspectiva daqueles que vivenciam diretamente esse processo. Ao considerar as vozes dos futuros professores, torna-se possível produzir subsídios para o aperfeiçoamento dos currículos das licenciaturas, fortalecer a articulação entre teoria e prática e contribuir para a formulação de políticas institucionais voltadas à consolidação de práticas pedagógicas inclusivas.

Este artigo integra uma pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), fundamentada na perspectiva dialógica de Bakhtin e do Círculo. O corpus analisado é composto por questionários respondidos por licenciandos dos cursos de Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Letras (Português/Inglês e Português/Espanhol), Matemática e Química da instituição.

As respostas foram compreendidas como enunciados produzidos em contextos históricos e sociais específicos, atravessados por múltiplas vozes e relações de alteridade, permitindo analisar como esses estudantes constroem sentidos acerca da educação inclusiva e de sua própria formação docente.

Diante desse cenário, o presente estudo busca responder ao seguinte questionamento: como os licenciandos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro significam a educação inclusiva e de que maneira seus posicionamentos discursivos revelam avanços, tensões e desafios da formação inicial para o trabalho com a diversidade?

O objetivo deste artigo é analisar os posicionamentos discursivos de licenciandos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro acerca da educação inclusiva e de sua formação inicial, identificando as concepções de inclusão produzidas nesse processo, bem como as potencialidades, fragilidades e desafios que atravessam a preparação dos futuros professores para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

REFERENCIAL TEÓRICO

A discussão sobre a formação inicial docente para a educação inclusiva tem ocupado posição central nas pesquisas educacionais em razão das transformações promovidas pelas políticas públicas brasileiras e pelos compromissos internacionais assumidos pelo país nas últimas décadas. Embora o direito à educação inclusiva esteja amplamente consolidado no plano normativo, diversos estudos demonstram que sua efetivação permanece condicionada à qualidade da formação oferecida aos futuros professores. Nesse cenário, compreender como os licenciandos constroem sentidos acerca da inclusão torna-se fundamental para identificar avanços, contradições e desafios presentes nos processos formativos.

A literatura especializada apresenta consenso ao reconhecer que a inclusão escolar não pode ser compreendida apenas como garantia de acesso à escola regular, mas como um processo que envolve participação, aprendizagem e permanência de todos os estudantes em condições de equidade (Mantoan, 2015; Ainscow *et al.*, 2012). Essa perspectiva desloca a compreensão da deficiência do modelo médico para o modelo social, segundo o qual as limitações vivenciadas pelas pessoas com deficiência decorrem, sobretudo, das barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais produzidas pela própria sociedade (Sassaki, 2003). Sob esse enfoque, a formação docente assume papel estratégico, uma vez que a construção de práticas

pedagógicas inclusivas depende da capacidade do professor de reconhecer a diversidade como dimensão constitutiva da educação, e não como exceção ao processo educativo.

Apesar desse consenso, diferentes investigações evidenciam que ainda persiste um distanciamento entre os princípios defendidos pelas políticas públicas e as experiências efetivamente vivenciadas nos cursos de licenciatura. Pesquisas de Góes (2002), Toledo e Vitaliano (2012), Lessa (2020), Souza (2020), Camargo (2022) e Barbosa (2023) demonstram que muitos futuros professores concluem sua formação sentindo-se inseguros para atuar com estudantes público-alvo da Educação Especial. As principais dificuldades apontadas concentram-se na reduzida articulação entre teoria e prática, na limitação das experiências formativas relacionadas à inclusão, na fragmentação curricular e na insuficiência de oportunidades para vivências pedagógicas em contextos inclusivos.

Essa realidade revela uma das principais tensões presentes na formação inicial. Embora as licenciaturas incorporem disciplinas relacionadas à educação inclusiva e atendam às exigências legais estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e por outros marcos normativos, a presença desses conteúdos nem sempre resulta na constituição de conhecimentos capazes de sustentar práticas pedagógicas inclusivas. Conforme destacam Monteiro e Freitas (2021), Batista (2023) e Holliday (2006), a inclusão frequentemente permanece circunscrita ao plano normativo, sem alcançar, de forma transversal, os diferentes componentes curriculares e as experiências práticas desenvolvidas durante a formação.

Essa contradição evidencia que a preparação para a inclusão não depende exclusivamente da ampliação da carga horária destinada ao tema ou da oferta de disciplinas específicas. Conforme argumentam Freire (1996) e Gadotti (2003), formar professores implica desenvolver sujeitos capazes de refletir criticamente sobre sua prática, dialogar com a diversidade e construir respostas pedagógicas contextualizadas. Nessa perspectiva, a educação inclusiva ultrapassa o cumprimento de determinações legais e passa a constituir um compromisso ético e político com a democratização da escola e com o reconhecimento das diferenças como elemento constitutivo do processo educativo.

A compreensão dessas tensões exige uma perspectiva teórica que considere a formação docente como processo social, histórico e discursivo. É nesse contexto que o pensamento de Bakhtin e do Círculo oferece importantes contribuições para a análise da constituição das concepções de inclusão. Para Bakhtin (2011), a linguagem não representa um instrumento neutro

de comunicação, mas um fenômeno social permeado por relações ideológicas, no qual diferentes vozes disputam sentidos continuamente. Todo enunciado constitui uma resposta a discursos anteriores e, simultaneamente, projeta novas possibilidades de resposta, configurando um processo permanente de interação entre sujeitos e contextos históricos.

Nessa perspectiva, os discursos produzidos pelos licenciandos não podem ser compreendidos como opiniões exclusivamente individuais. Conforme Bakhtin e Volóchinov (2014), toda enunciação é constituída pelas relações sociais das quais o sujeito participa, incorporando vozes provenientes das políticas públicas, da universidade, da escola, das experiências pessoais e das práticas pedagógicas vivenciadas ao longo da formação. As respostas fornecidas pelos estudantes aos questionários, portanto, representam posicionamentos discursivos produzidos na interação entre diferentes referências sociais e ideológicas, revelando tanto processos de assimilação quanto de tensionamento dos discursos institucionais sobre a inclusão.

O conceito bakhtiniano de dialogismo torna-se particularmente relevante para compreender esse movimento. Ao reconhecer que nenhum discurso é produzido de forma isolada, Bakhtin (2011) permite analisar como os futuros professores negociam sentidos entre conhecimentos acadêmicos, experiências escolares, expectativas profissionais e políticas educacionais. Desse modo, os posicionamentos dos licenciandos deixam de ser interpretados apenas como manifestações individuais de concordância ou discordância e passam a ser compreendidos como espaços de encontro, conflito e ressignificação entre múltiplas vozes sociais.

A alteridade constitui outro conceito central para essa análise. Segundo Bakhtin (2010), o sujeito constrói sua identidade na relação com o outro, processo que pressupõe reconhecimento da diferença e abertura ao diálogo. No campo da educação inclusiva, essa compreensão amplia a discussão para além da adaptação de práticas pedagógicas, permitindo compreender a inclusão como uma relação ética fundamentada no reconhecimento da singularidade de cada estudante. Assim, a formação inicial docente não se restringe à aquisição de conhecimentos técnicos, mas envolve a constituição de modos de compreender o outro e de posicionar-se diante da diversidade presente na escola.

Sob essa perspectiva, os discursos dos licenciandos constituem importante objeto de investigação porque permitem compreender como os princípios da educação inclusiva são apropriados, reinterpretados e, por vezes, tensionados durante o processo formativo.

Diferentemente das análises centradas exclusivamente em documentos institucionais ou em prescrições legais, o estudo das vozes estudantis possibilita identificar como os futuros professores significam sua própria formação, quais desafios reconhecem em sua trajetória acadêmica e quais expectativas constroem em relação ao exercício profissional.

A produção científica recente tem destacado justamente a necessidade de ampliar pesquisas que privilegiem a perspectiva dos estudantes de licenciatura. Embora existam numerosos estudos sobre políticas públicas, currículos e formação docente, ainda são relativamente reduzidas as investigações que analisam, sob uma perspectiva discursiva, os sentidos produzidos pelos próprios futuros professores acerca da inclusão. Essa lacuna torna-se ainda mais significativa quando considerada à luz da abordagem bakhtiniana, que compreende a constituição dos sentidos como resultado das relações dialógicas estabelecidas entre diferentes vozes sociais.

Dessa forma, o presente estudo fundamenta-se na articulação entre os referenciais da educação inclusiva, da formação inicial docente e da teoria dialógica de Bakhtin e do Círculo. Essa aproximação possibilita compreender os discursos dos licenciandos como produções historicamente situadas, atravessadas por valores, experiências, políticas públicas e práticas institucionais que participam da constituição de suas concepções sobre inclusão. Ao mesmo tempo, permite identificar consensos já consolidados na literatura acerca da necessidade de fortalecer a formação para a diversidade, bem como evidenciar as contradições e lacunas ainda presentes entre os discursos normativos e as experiências efetivamente vivenciadas pelos futuros educadores. Esse conjunto teórico oferece sustentação para a análise dos posicionamentos discursivos dos licenciandos, contribuindo para compreender como se constituem os sentidos da educação inclusiva no contexto da formação inicial docente.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, por buscar compreender os sentidos produzidos pelos licenciandos acerca da educação inclusiva e de sua formação inicial, sem a pretensão de generalização estatística. Conforme Bogdan e Biklen (2013), a abordagem qualitativa permite investigar fenômenos sociais em seus contextos naturais, valorizando as interpretações construídas pelos sujeitos e os significados atribuídos às suas experiências. Nesse sentido, o estudo fundamenta-se na perspectiva dialógica de Bakhtin (2011)

e do Círculo, compreendendo os discursos dos participantes como enunciados historicamente situados, atravessados por múltiplas vozes sociais e ideológicas.

Este artigo constitui um recorte de uma pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), cujo objetivo foi analisar as concepções de inclusão produzidas na formação inicial docente. O presente estudo concentra-se especificamente na análise dos posicionamentos discursivos de licenciandos acerca da educação inclusiva, correspondentes ao corpus apresentado no sexto capítulo da investigação.

Os participantes da pesquisa foram 15 estudantes matriculados em cursos presenciais de licenciatura da UFTM, selecionados por adesão voluntária. A opção por esse grupo fundamenta-se na compreensão de que os licenciandos vivenciam diretamente os processos de formação inicial e, portanto, constituem interlocutores privilegiados para compreender como os princípios da educação inclusiva são apropriados, ressignificados e tensionados ao longo da trajetória acadêmica.

A produção dos dados ocorreu por meio da aplicação de um questionário composto por questões fechadas, destinadas à caracterização dos participantes, e questões abertas, elaboradas para favorecer a manifestação de compreensões, experiências e posicionamentos relacionados à formação para a educação inclusiva. A utilização do questionário justifica-se por possibilitar o registro de enunciados produzidos pelos próprios participantes, permitindo compreender não apenas opiniões, mas também os sentidos construídos em torno da temática investigada.

A análise dos dados foi desenvolvida com base na perspectiva dialógica bakhtiniana. Para Bakhtin (2011) e Bakhtin e Volóchinov (2014), todo enunciado constitui uma resposta a discursos anteriores e se insere em uma cadeia contínua de interações sociais. Assim, as respostas dos licenciandos foram compreendidas como posicionamentos discursivos produzidos na interlocução entre experiências pessoais, processos formativos, políticas públicas e discursos institucionais sobre educação inclusiva. Nessa perspectiva, a análise buscou identificar as vozes sociais presentes nos enunciados, os posicionamentos assumidos pelos participantes e as tensões estabelecidas entre seus discursos e os referenciais que orientam a formação docente inclusiva.

A organização analítica dos dados seguiu as etapas da investigação qualitativa propostas por Esteban (2010): preparação do material empírico, leitura exaustiva dos questionários, identificação de recorrências discursivas, sistematização dos enunciados em eixos temáticos e interpretação à luz do referencial teórico. Os resultados foram organizados em categorias que

contemplam as concepções de inclusão, as experiências formativas vivenciadas pelos licenciandos, as dificuldades percebidas para o trabalho com estudantes público-alvo da Educação Especial e as proposições apresentadas pelos participantes para o fortalecimento da formação inicial.

A pesquisa observou os princípios éticos previstos para estudos envolvendo seres humanos. Os participantes manifestaram concordância em participar voluntariamente da investigação, sendo assegurados o anonimato, a confidencialidade das informações e a utilização dos dados exclusivamente para fins científicos. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Como limitação, reconhece-se que o estudo contempla um número restrito de participantes pertencentes a uma única instituição de ensino superior, o que não permite extrapolar os resultados para outras realidades. Entretanto, sob a perspectiva qualitativa adotada, o interesse não reside na representatividade estatística, mas na compreensão aprofundada dos sentidos produzidos pelos futuros professores acerca da educação inclusiva e das experiências vivenciadas em sua formação inicial.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As Concepções de Inclusão Produzidas pelos Futuros Educadores

A análise dos discursos dos licenciandos revelou que a educação inclusiva é compreendida predominantemente como um direito de todos os estudantes à participação no processo educativo, independentemente de suas características individuais. Essa compreensão demonstra que os participantes incorporam princípios presentes nas políticas públicas brasileiras e nos referenciais contemporâneos da educação inclusiva, indicando que o discurso institucional sobre o direito à educação vem sendo apropriado durante a formação inicial.

As respostas obtidas evidenciaram que os estudantes associam a inclusão à garantia de igualdade de oportunidades, ao respeito às diferenças e à necessidade de construção de ambientes escolares capazes de acolher a diversidade humana. Ainda que apresentem diferentes formas de expressão, os enunciados convergem para uma concepção que ultrapassa a antiga perspectiva integracionista, centrada na adaptação do estudante à escola, aproximando-se do paradigma

inclusivo defendido por Mantoan (2015) e Sasaki (2003), no qual é a própria instituição escolar que deve reorganizar suas práticas para atender à diversidade.

Sob a perspectiva bakhtiniana, esse resultado revela que os licenciandos não elaboram seus discursos de maneira isolada. Conforme Bakhtin (2011), todo enunciado constitui uma resposta a discursos anteriormente produzidos e se insere em uma cadeia permanente de relações dialógicas. Assim, as concepções manifestadas pelos futuros professores refletem a interlocução entre diferentes vozes sociais, dentre elas a legislação educacional, os documentos curriculares, as experiências acadêmicas, os estágios supervisionados e as vivências pessoais construídas ao longo da trajetória escolar.

Essa multiplicidade de vozes torna-se evidente quando os participantes articulam simultaneamente elementos legais, éticos e pedagógicos ao definirem a inclusão. Em vários discursos observa-se que o direito à educação aparece associado à necessidade de respeito às diferenças, à valorização da diversidade e à promoção da equidade, demonstrando que os estudantes reconhecem a inclusão como um compromisso que extrapola o atendimento especializado e alcança toda a organização do processo educativo.

Entretanto, embora exista consenso quanto aos princípios da educação inclusiva, a análise qualitativa revelou que os participantes atribuem diferentes sentidos à operacionalização desse direito. Parte dos licenciandos enfatiza a necessidade de adaptações curriculares, outros destacam a importância da formação docente, enquanto alguns concentram suas preocupações na disponibilidade de recursos pedagógicos e na atuação do Atendimento Educacional Especializado. Essa diversidade de posicionamentos evidencia que os discursos não constituem uma compreensão homogênea, mas refletem diferentes experiências formativas e distintos níveis de apropriação dos referenciais teóricos da inclusão.

A heterogeneidade observada confirma a concepção de dialogismo proposta por Bakhtin (2011), segundo a qual os sentidos são continuamente produzidos nas relações entre sujeitos e contextos históricos. Os licenciandos respondem aos discursos oficiais, mas também às experiências concretas vivenciadas na universidade e nas escolas onde realizaram atividades de estágio. Dessa forma, seus posicionamentos expressam não apenas conhecimentos adquiridos durante a graduação, mas também expectativas, dúvidas e tensões produzidas pelo contato com a realidade educacional.

Outro aspecto relevante refere-se à presença recorrente da dimensão ética nos discursos analisados. Muitos participantes relacionam a inclusão ao respeito à dignidade humana, à

valorização das diferenças e ao compromisso social da escola pública. Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Freire (1996), para quem a prática educativa constitui uma ação ética fundamentada no reconhecimento do outro como sujeito de direitos. Sob essa perspectiva, incluir não significa apenas garantir matrícula ou acesso físico à escola, mas construir relações pedagógicas pautadas no diálogo, na escuta e na participação de todos os estudantes.

Os resultados também evidenciam que os licenciandos compreendem a inclusão como responsabilidade coletiva da comunidade escolar. Em vez de atribuí-la exclusivamente ao professor especialista, diversos participantes reconhecem que a efetivação da educação inclusiva depende da articulação entre professores, gestores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, famílias e demais sujeitos envolvidos no processo educativo. Essa compreensão representa um avanço em relação às concepções tradicionalmente centradas na atuação individual do docente, aproximando-se das discussões contemporâneas que defendem a construção de culturas escolares inclusivas (Ainscow *et al.*, 2012).

Todavia, embora os discursos revelem apropriação consistente dos princípios conceituais da inclusão, eles também indicam certa predominância do plano normativo. Em diversos enunciados, a inclusão é apresentada como um ideal desejável ou como cumprimento de direitos legalmente assegurados, mas aparecem poucas referências às estratégias pedagógicas concretas necessárias para sua efetivação em sala de aula. Essa característica revela uma importante tensão entre conhecimento conceitual e conhecimento profissional, indicando que a formação inicial tem conseguido difundir os fundamentos políticos e legais da educação inclusiva, mas ainda encontra dificuldades para promover sua tradução em práticas pedagógicas contextualizadas.

Esse resultado dialoga diretamente com as pesquisas de Toledo e Vitaliano (2012), Lessa (2020), Souza (2020), Camargo (2022) e Barbosa (2023), que identificam cenário semelhante em diferentes cursos de licenciatura brasileiros. Embora os futuros professores demonstrem concordância com os princípios da inclusão e reconheçam sua importância social, muitos concluem a graduação sem desenvolver segurança para transformar esses princípios em intervenções pedagógicas efetivas. Observa-se, portanto, uma relativa consolidação do discurso inclusivo, mas uma preparação ainda insuficiente para sua operacionalização no cotidiano escolar.

Sob a ótica bakhtiniana, essa contradição evidencia que os discursos dos licenciandos constituem espaços de disputa entre diferentes vozes ideológicas. De um lado, encontram-se os discursos normativos, produzidos pelas políticas públicas e pelos documentos institucionais, que

legitimam a inclusão como direito fundamental. De outro, emergem as vozes da experiência, marcadas pelas dificuldades observadas nos estágios, pelas limitações da formação acadêmica e pelas incertezas relacionadas ao exercício futuro da docência. A interação entre essas vozes produz enunciados que, ao mesmo tempo em que reafirmam o compromisso com a inclusão, revelam insegurança quanto às possibilidades concretas de sua implementação.

Assim, as concepções expressas pelos licenciandos demonstram que a educação inclusiva já ocupa lugar consolidado no discurso da formação inicial docente. Entretanto, a análise evidencia que essa incorporação ocorre predominantemente no plano dos princípios e valores, permanecendo desafios relacionados à construção de conhecimentos pedagógicos que possibilitem transformar o compromisso ético com a inclusão em práticas efetivamente inclusivas. Essa tensão constitui o primeiro grande achado da pesquisa e orienta a discussão apresentada nas seções seguintes, nas quais serão examinadas as fragilidades percebidas pelos próprios futuros professores em sua formação para atuar com estudantes público-alvo da Educação Especial.

As Fragilidades da Formação Inicial para a Educação Inclusiva: entre o Conhecimento Conceitual e a Insegurança Profissional

Embora os licenciandos demonstrem compreender os fundamentos da educação inclusiva e reconheçam sua importância para a democratização da escola, a análise dos questionários revelou uma importante contradição entre o conhecimento conceitual e a percepção de preparo para a atuação profissional. Quando questionados sobre sua formação para atender estudantes público-alvo da Educação Especial, 86,7% dos participantes afirmaram não se sentir preparados, enquanto apenas 13,3% responderam positivamente. Esse resultado constitui um dos principais achados da pesquisa, pois evidencia que a apropriação dos princípios inclusivos não tem sido acompanhada pelo desenvolvimento de segurança profissional para enfrentar os desafios da prática docente.

Os discursos dos licenciandos indicam que a sensação de despreparo não decorre da rejeição aos princípios da inclusão, mas da percepção de que a formação inicial oferece poucas oportunidades para transformar conhecimentos teóricos em práticas pedagógicas concretas. Em diversos enunciados, os participantes reconhecem que discutiram aspectos legais, conceituais e históricos da educação inclusiva ao longo da graduação; entretanto, afirmam que tais discussões

foram insuficientes para prepará-los para situações reais de ensino envolvendo estudantes com diferentes necessidades educacionais.

Essa constatação dialoga diretamente com estudos nacionais que apontam a permanência de uma lacuna entre os currículos das licenciaturas e as demandas encontradas pelos futuros professores no cotidiano escolar (Toledo e Vitaliano, 2012; Lessa, 2020; Souza, 2020; Camargo, 2022; Barbosa, 2023). Embora as políticas educacionais tenham impulsionado a inserção de conteúdos relacionados à inclusão nos cursos de formação docente, a literatura evidencia que essa incorporação ainda ocorre, em muitos casos, de forma fragmentada, concentrada em disciplinas específicas ou desvinculada das experiências práticas desenvolvidas ao longo do curso.

Sob a perspectiva dialógica de Bakhtin (2011), os discursos produzidos pelos licenciandos revelam um movimento de tensão entre diferentes vozes sociais. De um lado, encontram-se os discursos institucionais que afirmam a inclusão como princípio ético, político e jurídico da educação brasileira. De outro, emergem as vozes da experiência acadêmica, que expressam insegurança diante das situações concretas vivenciadas nos estágios supervisionados e nas escolas. A coexistência dessas vozes produz enunciados marcados por uma aparente contradição: os futuros professores defendem a inclusão, reconhecem sua legitimidade e importância social, mas não se consideram suficientemente preparados para implementá-la.

Essa tensão evidencia que o processo de formação docente ultrapassa a transmissão de conhecimentos normativos. Conforme argumenta Freire (1996), formar professores implica criar condições para que os sujeitos desenvolvam autonomia intelectual, capacidade crítica e compromisso ético com a transformação da realidade. A formação, portanto, não se limita ao domínio de conceitos ou legislações, mas envolve a construção de competências que permitam interpretar contextos diversos, tomar decisões pedagógicas e responder às demandas concretas da prática educativa.

Os resultados também revelam que a insegurança manifestada pelos participantes está fortemente relacionada à limitada vivência prática durante a graduação. Muitos licenciandos afirmam que tiveram pouco contato com estudantes público-alvo da Educação Especial ou que suas experiências ocorreram de forma pontual, sem acompanhamento sistemático e sem oportunidades para reflexão coletiva sobre as dificuldades encontradas. Tal percepção reforça a compreensão de que a aproximação entre universidade e escola constitui elemento indispensável para a consolidação de uma formação comprometida com a inclusão.

Essa discussão aproxima-se das contribuições de Pimenta e Lima (2012), ao defenderem que os estágios supervisionados devem constituir espaços privilegiados de articulação entre teoria e prática, favorecendo a reflexão crítica sobre o trabalho docente. Quando essa articulação não ocorre de forma consistente, o estágio tende a assumir caráter meramente burocrático, reduzindo seu potencial formativo e limitando a construção da identidade profissional do futuro professor.

Outro aspecto recorrente nos discursos refere-se à percepção de que a formação inicial ainda privilegia conhecimentos gerais sobre educação inclusiva, dedicando pouca atenção às estratégias pedagógicas necessárias para atender à diversidade presente nas salas de aula. Os participantes mencionam dificuldades relacionadas à adaptação curricular, à elaboração de recursos didáticos acessíveis, à avaliação da aprendizagem e à organização de práticas pedagógicas capazes de contemplar estudantes com diferentes necessidades educacionais.

Essa constatação não deve ser interpretada como defesa de uma formação baseada exclusivamente em técnicas ou protocolos específicos para cada deficiência. Ao contrário, os próprios discursos indicam que os licenciandos reconhecem a impossibilidade de receber respostas prontas para todas as situações que encontrarão em sua futura atuação profissional. O que reivindicam é uma formação que lhes permita desenvolver capacidades de análise, planejamento, mediação pedagógica e construção coletiva de soluções diante da diversidade presente na escola.

Sob a ótica bakhtiniana, essa reivindicação revela um aspecto fundamental da constituição do professor. Para Bakhtin (2011), o sujeito constrói seus posicionamentos na interação permanente com o outro e com os contextos sociais em que atua. Assim, formar professores para a educação inclusiva significa favorecer processos formativos nos quais o diálogo, a reflexão compartilhada e a problematização das experiências ocupem lugar central. O desenvolvimento profissional não decorre da simples assimilação de conteúdos, mas da participação ativa em processos dialógicos capazes de produzir novos sentidos sobre a prática educativa.

Os discursos analisados também evidenciam que a insegurança profissional não representa ausência de compromisso com a inclusão. Pelo contrário, muitos participantes reconhecem explicitamente suas limitações e demonstram disposição para continuar aprendendo após a conclusão da graduação. Essa postura evidencia que o sentimento de despreparo não expressa resistência à inclusão, mas consciência da complexidade do trabalho docente em contextos marcados pela diversidade.

Essa compreensão possui importantes implicações para a formação inicial. Em vez de buscar oferecer respostas definitivas para todas as situações pedagógicas, os cursos de licenciatura precisam criar condições para que os futuros professores desenvolvam capacidades investigativas, reflexivas e colaborativas que lhes permitam enfrentar desafios inéditos ao longo de sua trajetória profissional. A educação inclusiva exige professores capazes de aprender continuamente, dialogar com diferentes profissionais e construir respostas pedagógicas contextualizadas, reconhecendo que a diversidade constitui elemento permanente da prática educativa.

Os resultados da pesquisa reforçam, portanto, que a principal fragilidade identificada pelos licenciandos não reside na ausência de compromisso com a inclusão, mas na insuficiente articulação entre os conhecimentos produzidos durante a formação inicial e as exigências concretas do exercício da docência. Essa tensão revela que os avanços alcançados pelas políticas públicas ainda não foram plenamente incorporados às práticas formativas das licenciaturas, mantendo um distanciamento entre o discurso institucional da inclusão e as experiências efetivamente vivenciadas pelos futuros educadores. Trata-se de um desafio que ultrapassa a reorganização curricular e exige o fortalecimento de processos formativos fundamentados no diálogo, na reflexão crítica e na aproximação permanente entre universidade e escola.

Entre o Discurso Institucional e a Experiência Formativa: as Vozes que Revelam as Tensões da Formação Inicial

A análise dos enunciados produzidos pelos licenciandos evidencia que a formação inicial para a educação inclusiva é atravessada por um conjunto de tensões que ultrapassam a organização curricular dos cursos. Os discursos revelam que os estudantes reconhecem a existência de políticas públicas, legislações e diretrizes que orientam a inclusão escolar, mas percebem dificuldades para relacionar esses referenciais às experiências concretas vivenciadas ao longo da graduação. Essa constatação permite compreender que o principal desafio da formação docente não reside apenas na oferta de conteúdos sobre inclusão, mas na construção de processos formativos capazes de articular os discursos institucionais às práticas pedagógicas desenvolvidas nas licenciaturas.

Os participantes da pesquisa manifestam, de forma recorrente, que a inclusão é amplamente discutida sob a perspectiva legal e normativa, porém relatam que essas discussões

nem sempre são acompanhadas de oportunidades para observar, experimentar e refletir sobre práticas inclusivas em contextos reais de ensino. Os discursos indicam que o contato com estudantes público-alvo da Educação Especial ocorre, muitas vezes, de maneira episódica, sem acompanhamento sistemático e sem espaços coletivos de problematização das experiências vivenciadas. Como consequência, os conhecimentos construídos durante a graduação permanecem frequentemente dissociados das demandas concretas que caracterizam o exercício da docência.

Essa realidade confirma a permanência de uma tensão já identificada em diferentes estudos sobre formação inicial docente (Monteiro e Freitas, 2021; Batista, 2023). Embora as instituições de ensino superior tenham ampliado a presença da educação inclusiva em seus currículos, ainda persistem dificuldades para promover sua transversalização ao longo de todo o percurso formativo. Em muitos cursos, a temática permanece concentrada em disciplinas específicas ou em momentos pontuais da graduação, limitando as possibilidades de integração entre os diferentes saberes que compõem a prática docente.

Sob a perspectiva do dialogismo, essa tensão pode ser compreendida como resultado da interação entre diferentes vozes que constituem a formação dos futuros professores. Para Bakhtin (2011), nenhum discurso é homogêneo; todo enunciado incorpora posicionamentos diversos, construídos nas relações entre sujeitos, instituições e contextos históricos. Assim, as respostas dos licenciandos expressam a convivência entre a voz da legislação, que afirma a inclusão como direito inquestionável; a voz da universidade, que busca incorporar esse princípio aos currículos; e a voz da experiência escolar, que evidencia as dificuldades concretas encontradas na implementação de práticas inclusivas.

Essa multiplicidade de vozes torna-se particularmente evidente quando os estudantes reconhecem simultaneamente os avanços promovidos pela formação e suas limitações. Em diversos enunciados, observa-se que os participantes valorizam os conhecimentos adquiridos durante a graduação e reconhecem o compromisso institucional com a educação inclusiva. Entretanto, os mesmos discursos revelam incertezas quanto à capacidade de responder às demandas que encontrarão na atuação profissional. Longe de representar incoerência, essa coexistência de posicionamentos confirma a natureza dialógica do discurso, no qual diferentes sentidos convivem, confrontam-se e permanecem em permanente processo de construção.

Nessa perspectiva, os discursos dos licenciandos não devem ser interpretados como avaliações individuais da qualidade dos cursos de licenciatura, mas como manifestações de um

processo formativo marcado por disputas de sentidos acerca da inclusão. Conforme Bakhtin e Volóchinov (2014), a palavra nunca pertence exclusivamente ao sujeito que a enuncia; ela é sempre atravessada por valores sociais, históricos e ideológicos que constituem a consciência humana. Desse modo, ao afirmarem sentir-se despreparados para atuar em contextos inclusivos, os futuros professores não expressam apenas suas experiências pessoais, mas também respondem às condições objetivas de formação e às expectativas socialmente construídas em torno do trabalho docente.

Outro aspecto que emerge dos discursos refere-se ao reconhecimento das múltiplas barreiras que dificultam a consolidação da educação inclusiva. Os licenciandos mencionam desafios relacionados à infraestrutura escolar, à disponibilidade de recursos pedagógicos, ao número de estudantes por turma, à insuficiência de profissionais especializados e às dificuldades de articulação entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo. Essas referências demonstram que os participantes compreendem a inclusão para além da dimensão individual do professor, reconhecendo seu caráter institucional e coletivo.

Tal compreensão aproxima-se do modelo social da deficiência, segundo o qual as dificuldades enfrentadas pelos estudantes decorrem, predominantemente, das barreiras produzidas pela própria organização da sociedade e das instituições educacionais (Sasaki, 2003). Nessa perspectiva, a responsabilidade pela inclusão deixa de recair exclusivamente sobre o professor e passa a ser compartilhada por toda a comunidade escolar, incluindo gestores, equipes pedagógicas, profissionais do Atendimento Educacional Especializado e sistemas de ensino.

Os resultados também indicam que os licenciandos atribuem importância significativa às experiências de estágio supervisionado como espaço privilegiado para a construção de conhecimentos sobre inclusão. Entretanto, os discursos sugerem que tais experiências ainda apresentam limitações quanto à possibilidade de acompanhar práticas inclusivas consolidadas e de refletir criticamente sobre elas. Essa constatação reforça a necessidade de fortalecer a aproximação entre universidade e escola, promovendo processos formativos que integrem conhecimentos acadêmicos, experiências profissionais e reflexão crítica sobre a prática.

À luz da teoria bakhtiniana, o estágio pode ser compreendido como um espaço de encontro entre diferentes vozes sociais. Nele, o licenciando dialoga com professores experientes, estudantes, gestores, famílias e políticas educacionais, produzindo novos sentidos para sua futura atuação profissional. Quando esse diálogo ocorre de maneira crítica e sistematizada, amplia-se a possibilidade de construção de uma identidade docente comprometida com os princípios da

educação inclusiva. Por outro lado, quando as experiências práticas permanecem desarticuladas da reflexão teórica, tende-se a reproduzir modelos pedagógicos já consolidados, reduzindo o potencial transformador da formação inicial.

Os resultados da pesquisa permitem afirmar, portanto, que as fragilidades apontadas pelos licenciandos não decorrem exclusivamente da ausência de conteúdos curriculares, mas da necessidade de fortalecer processos formativos que promovam efetiva interlocução entre teoria, prática e reflexão crítica. Essa conclusão amplia a compreensão da formação para a educação inclusiva, deslocando o foco da simples reorganização curricular para a construção de experiências formativas dialógicas, nas quais os futuros professores possam produzir sentidos sobre sua prática a partir da interação contínua entre universidade, escola e sociedade.

Desse modo, as vozes dos futuros educadores revelam que a consolidação da educação inclusiva depende menos da ampliação quantitativa de conteúdos e mais da criação de condições para que os licenciandos participem de processos formativos capazes de integrar conhecimentos científicos, experiências pedagógicas e compromisso ético com a diversidade. É justamente nessa articulação entre diferentes vozes sociais que se constitui a possibilidade de transformar os princípios da inclusão em práticas educativas efetivamente comprometidas com o direito de todos à aprendizagem.

Perspectivas para o Fortalecimento da Formação Inicial Docente: Contribuições das Vozes dos Futuros Educadores

Além de evidenciarem as fragilidades da formação inicial para a educação inclusiva, os discursos dos licenciandos apresentam importantes elementos para a reflexão sobre o aprimoramento dos cursos de licenciatura. As sugestões formuladas pelos participantes demonstram que o fortalecimento da formação não depende exclusivamente da ampliação de conteúdos curriculares, mas da reorganização dos processos formativos de modo a favorecer experiências mais integradas entre conhecimentos teóricos, práticas pedagógicas e reflexão crítica.

Entre os aspectos mais recorrentes nos enunciados destaca-se a necessidade de ampliar as oportunidades de contato com situações reais de ensino inclusivo ao longo da graduação. Os participantes defendem uma aproximação mais intensa entre universidade e escola, por meio de estágios supervisionados, projetos de extensão, atividades de iniciação à docência e experiências

práticas que permitam compreender a diversidade presente nas salas de aula para além das discussões desenvolvidas em disciplinas específicas. Essa demanda revela que os licenciandos reconhecem a aprendizagem da docência como um processo que se constitui na interlocução entre conhecimentos acadêmicos e experiências concretas de atuação profissional.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Pimenta e Lima (2012), para quem o estágio supervisionado deve constituir um espaço de investigação da prática e de construção da identidade docente. Nessa perspectiva, a experiência escolar não representa um momento complementar da formação, mas um componente articulador dos diferentes saberes produzidos ao longo da licenciatura. Os discursos analisados reforçam essa concepção ao evidenciarem que os futuros professores atribuem grande relevância às experiências vividas nos contextos escolares para a construção de segurança profissional diante dos desafios da educação inclusiva.

Outro aspecto recorrente refere-se à defesa de uma abordagem transversal da inclusão nos currículos das licenciaturas. Os participantes indicam que a temática não deve permanecer restrita a disciplinas específicas, mas integrar os diferentes componentes curriculares, permitindo que os princípios da educação inclusiva dialoguem com os conhecimentos próprios de cada área de formação. Essa perspectiva converge com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e com estudos que defendem a inclusão como princípio estruturante da formação docente, e não como conteúdo complementar.

Sob a perspectiva dialógica de Bakhtin (2011), essa transversalidade assume significado ainda mais amplo. Se todo conhecimento é produzido nas relações entre diferentes vozes sociais, a educação inclusiva não pode ser compreendida como um campo isolado do currículo, mas como dimensão constitutiva de todas as práticas formativas. Assim, discutir inclusão apenas em momentos específicos tende a fragmentar um fenômeno cuja compreensão exige interlocução permanente entre diferentes áreas do conhecimento, experiências profissionais e contextos sociais.

Os resultados também evidenciam que os licenciandos valorizam processos formativos fundamentados no diálogo, na colaboração e na construção coletiva do conhecimento. Em seus discursos, a formação para a educação inclusiva aparece associada à necessidade de troca de experiências entre docentes, estudantes, profissionais do Atendimento Educacional Especializado e demais sujeitos envolvidos no processo educativo. Essa compreensão reforça a ideia de que o desenvolvimento profissional ocorre em espaços de interação, nos quais diferentes saberes se confrontam, se complementam e produzem novos sentidos para a prática pedagógica.

Essa dimensão dialógica aproxima-se das contribuições de Freire (1996), para quem o conhecimento é construído na relação entre sujeitos que aprendem e ensinam mutuamente. A formação inicial, nessa perspectiva, não consiste na transmissão de conteúdos acabados, mas na criação de condições para que futuros professores desenvolvam autonomia intelectual, capacidade investigativa e compromisso ético com a transformação da realidade escolar. Os discursos dos licenciandos indicam que essa formação precisa contemplar não apenas o domínio de conhecimentos específicos, mas também a construção de atitudes, valores e competências que possibilitem responder às múltiplas demandas da diversidade presente na escola contemporânea.

A análise evidencia, ainda, que os participantes compreendem a inclusão como responsabilidade compartilhada entre diferentes atores institucionais. Ao apontarem a necessidade de maior articulação entre universidade, escolas, gestores, professores, famílias e profissionais especializados, os licenciandos reconhecem que a efetivação da educação inclusiva depende de processos colaborativos e de políticas institucionais que ultrapassem a atuação individual do professor. Essa percepção reforça o entendimento de que a qualidade da formação inicial está diretamente relacionada às condições estruturais e organizacionais nas quais ela se desenvolve.

Os resultados obtidos corroboram a literatura que identifica avanços na consolidação do discurso inclusivo nas instituições formadoras, mas também revelam que permanecem desafios relacionados à articulação entre políticas educacionais, organização curricular e experiências pedagógicas. Enquanto os referenciais legais afirmam a inclusão como princípio orientador da educação brasileira, os discursos dos futuros professores demonstram que sua materialização ainda encontra obstáculos no cotidiano da formação inicial. Essa tensão evidencia que a efetivação da inclusão depende menos da produção de novos dispositivos normativos e mais da construção de práticas formativas capazes de transformar os princípios legais em experiências concretas de aprendizagem.

À luz da teoria bakhtiniana, esse resultado revela que os discursos dos licenciandos constituem respostas ativas às diferentes vozes que atravessam a formação docente. Ao mesmo tempo em que incorporam os valores presentes nas políticas públicas e nos currículos universitários, os estudantes reinterpretam esses discursos a partir de suas experiências acadêmicas e profissionais, produzindo novos sentidos sobre a educação inclusiva. As vozes dos futuros educadores não reproduzem passivamente os discursos institucionais; elas dialogam,

tensionam e ressignificam esses enunciados, revelando que a formação inicial constitui um espaço permanente de produção de sentidos.

Do ponto de vista científico, os achados desta pesquisa ampliam as discussões sobre formação inicial docente ao evidenciarem que a compreensão dos discursos estudantis oferece elementos relevantes para avaliar a efetividade das políticas de educação inclusiva no âmbito das licenciaturas. Diferentemente de investigações centradas exclusivamente em documentos institucionais ou em prescrições curriculares, a análise das vozes dos licenciandos permite compreender como essas políticas são apropriadas pelos sujeitos diretamente envolvidos no processo formativo, identificando avanços, contradições e desafios que nem sempre se tornam visíveis por meio da análise documental.

CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo analisar os posicionamentos discursivos de licenciandos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro acerca da educação inclusiva e de sua formação inicial, identificando as concepções de inclusão produzidas nesse processo, bem como as potencialidades, fragilidades e desafios que atravessam a preparação dos futuros professores para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Os resultados evidenciaram que os licenciandos incorporam, em seus discursos, os princípios éticos, políticos e legais que fundamentam a educação inclusiva, compreendendo-a como um direito de todos os estudantes e como responsabilidade compartilhada pela comunidade escolar. Entretanto, a pesquisa revelou uma tensão significativa entre essa apropriação conceitual e a percepção de preparo para a atuação profissional. Embora reconheçam a importância da inclusão, a maioria dos participantes manifesta insegurança quanto à capacidade de desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, atribuindo essa dificuldade, principalmente, à limitada articulação entre teoria e prática, à reduzida vivência em contextos escolares inclusivos e à insuficiente transversalidade da temática ao longo da formação inicial.

Sob a perspectiva dialógica de Bakhtin e do Círculo, os discursos analisados evidenciam que as concepções dos futuros professores são constituídas na interlocução entre múltiplas vozes — provenientes das políticas públicas, dos currículos, das experiências acadêmicas e das vivências escolares — revelando que a formação inicial constitui um espaço de permanente negociação e produção de sentidos acerca da inclusão. Essa abordagem permitiu compreender

que as fragilidades identificadas ultrapassam questões estritamente curriculares, expressando um processo formativo permeado por tensões entre os discursos institucionais e as experiências concretas vivenciadas pelos licenciandos.

Como contribuição para o campo da formação docente e da educação inclusiva, o estudo reforça a importância de considerar as vozes dos licenciandos como fonte privilegiada para a compreensão da efetividade das políticas de formação inicial. Ao privilegiar a análise dos posicionamentos discursivos dos futuros professores, a pesquisa amplia o debate sobre a necessidade de processos formativos que promovam maior integração entre conhecimentos teóricos, experiências práticas, reflexão crítica e diálogo permanente entre universidade e escola.

Do ponto de vista prático, os achados indicam a necessidade de fortalecer propostas formativas que tratem a educação inclusiva como princípio transversal das licenciaturas, ampliando oportunidades de experiências pedagógicas em contextos inclusivos e favorecendo processos colaborativos de aprendizagem docente. Tais iniciativas podem contribuir para reduzir o distanciamento entre os princípios defendidos pelas políticas educacionais e sua materialização nas práticas pedagógicas.

Por fim, reconhece-se que os resultados se referem a um contexto institucional específico e a um número restrito de participantes, o que não permite generalizações. Ainda assim, a investigação oferece subsídios relevantes para novas pesquisas sobre formação inicial docente, especialmente aquelas que busquem aprofundar a compreensão dos sentidos produzidos pelos futuros professores em diferentes contextos institucionais e regionais, contribuindo para o fortalecimento de políticas e práticas comprometidas com uma educação pública efetivamente democrática, equitativa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel; BOOTH, Tony; DYSON, Alan. **Improving schools, developing inclusion**. London: Routledge, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail; VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARBOSA, M. C. **A nova velha Política Nacional de Educação Especial de 2020: distorcer para retroceder**. 2023. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/15808>. Acesso em: 19 fev. 2025.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 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**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 9 out. 2001.

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**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2020.

CAMARGO, C. P. de. **A Representação Social de Educação Inclusiva e a influência do processo formativo em cursos de licenciatura em Química de uma Universidade pública do Estado de São Paulo**. 2022. Tese (Doutorado em Ensino de Química) - Ensino de Ciências (Física, Química e Biologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2017.

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

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. R. (orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, p. 95-114, 269-287, 2002.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Sistematização de experiências**: algumas apreciações. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

LESSA, T. C. R. **Contribuições de um treinamento de habilidades sociais na formação inicial de professores para a Educação Especial**. 2020. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/13827>. Acesso em: 2 jun. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2015.

ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York: **Organização das Nações Unidas**, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SOUZA, S. C. de. **Formação do professor e inclusão educacional no ensino superior**. 2020. 201 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020.

TOLEDO, E. H. DE .; VITALIANO, C. R.. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 18, n. 2, p. 319–336, abr. 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien: UNESCO, 1990.