

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O FORTALECIMENTO DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR

CONTINUING EDUCATION FOR TEACHERS AND THE STRENGTHENING OF INCLUSIVE PRACTICES IN THE SCHOOL SETTING

Artigo recebido em: 12/19/2025

Artigo aceito em: 3/20/2026

Sulanita Silva de Almeida*

*Universidad de Extremadura, Badajoz, Espanha

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2799317141266839>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-1295-1618>

sulanita9138@gmail.com

Maria Luísa Saavedra Martins**

**Universidad de Extremadura (UEX), Porto, Portugal

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7513927185504322>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9303-432X>

mmartins@ufp.edu.pt

Luis Manuel Casas García*

*Universidad de Extremadura, Badajoz, Espanha

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2752-1784>

luisma@unex.es

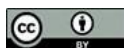
The authors declare that there is no conflict of interest

Resumo

A discussão sobre a inclusão escolar tem evidenciado a necessidade de repensar a formação docente frente à diversidade presente nas salas de aula. Nesse contexto, o presente estudo busca analisar de que maneira a formação continuada de professores contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. A investigação parte do seguinte problema: em que medida os processos formativos permanentes auxiliam os educadores na construção de estratégias que atendam às diferentes necessidades dos estudantes? Justifica-se pela relevância social e educacional de promover uma escola mais equitativa e acessível. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em autores que discutem formação docente e educação inclusiva. A análise dos estudos selecionados evidencia que a formação continuada favorece a ampliação dos saberes pedagógicos, contribuindo para práticas mais sensíveis às diferenças e comprometidas com a aprendizagem de todos. Conclui-se que investir em processos formativos permanentes é fundamental para fortalecer a inclusão no ambiente escolar e qualificar a atuação docente diante dos desafios contemporâneos.

Abstract

The discussion on inclusive education has highlighted the need to rethink teacher preparation in light of the diversity present in classrooms. In this context, the present study aims to analyze how continuing teacher education contributes to the development of inclusive pedagogical practices. The investigation is guided by the following question: to what extent do ongoing training processes assist educators in building strategies that address students' different needs? The study is justified by the social and educational relevance of promoting a more equitable and accessible school environment. Methodologically, this is a qualitative study developed through a bibliographic review, grounded in authors who discuss teacher education and inclusive education. The analysis of the selected studies shows that continuing education expands pedagogical knowledge and supports practices that are more responsive to diversity and committed to the learning of all students. It is concluded that investing in ongoing professional development is essential to strengthen inclusion in the school context and to enhance teachers' performance in facing contemporary challenges.



Palavras-chave: Formação Continuada. Educação Inclusiva. Prática Docente. Diversidade. Ensino.

Keywords: *Continuing Education. Inclusive Education. Teaching Practice. Diversity. Teaching.*

1 INTRODUÇÃO

A ampliação do debate sobre educação inclusiva no cenário brasileiro tem provocado mudanças significativas na organização das práticas pedagógicas e na compreensão do papel social da escola, a presença cada vez mais diversa de estudantes nas salas de aula, incluindo alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e outras especificidades, evidencia a necessidade de construção de estratégias que assegurem não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem com qualidade, nesse contexto, o trabalho docente assume centralidade, uma vez que é no cotidiano da sala de aula que a inclusão se concretiza ou se fragiliza.

Entretanto, observa-se que muitos professores ainda enfrentam dificuldades para desenvolver práticas pedagógicas que contemplem a diversidade dos estudantes, tais desafios estão frequentemente relacionados à fragilidade da formação inicial, à ausência de apoio institucional e, sobretudo, à insuficiência de processos formativos contínuos que dialoguem com as demandas reais da escola, dessa forma, a formação continuada passa a ser compreendida como um elemento essencial para a ressignificação das práticas docentes, possibilitando a construção de novos saberes e o aprimoramento das intervenções pedagógicas.

Diante desse cenário, a presente pesquisa é orientada pela seguinte questão: de que maneira a formação continuada de professores contribui para o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar? A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre os impactos dos processos formativos permanentes na atuação docente, especialmente em um contexto educacional que demanda respostas mais sensíveis às diferenças e às desigualdades, além disso, a investigação contribui para o campo educacional ao fomentar reflexões que podem subsidiar tanto a elaboração de políticas públicas quanto a organização de práticas pedagógicas mais inclusivas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação inclusiva: conceitos e fundamentos

Antes de aprofundar a discussão sobre práticas pedagógicas voltadas à diversidade, torna-se necessário compreender os fundamentos que sustentam a educação inclusiva enquanto perspectiva educacional, a inclusão, nesse contexto, não se limita à presença física do estudante na escola, mas envolve a garantia de condições reais de participação, aprendizagem e desenvolvimento, trata-se de um princípio que desafia modelos tradicionais de ensino e propõe uma reorganização das estruturas escolares, das relações pedagógicas e das concepções sobre quem são os sujeitos da educação.

A compreensão dos conceitos que embasam a educação inclusiva permite problematizar práticas historicamente excludentes e reconhecer que a escola, por muito tempo, operou a partir de padrões homogêneos, desconsiderando as singularidades dos estudantes, nesse sentido, discutir os fundamentos da inclusão implica revisitar marcos históricos, legais e teóricos que contribuíram para a construção de uma educação comprometida com a equidade e o respeito às diferenças.

Assim, ao abordar os conceitos e fundamentos da educação inclusiva, busca-se estabelecer uma base teórica que sustente as reflexões sobre a prática docente, evidenciando que a efetivação da inclusão depende tanto de políticas educacionais quanto da transformação das ações pedagógicas no cotidiano escolar.

A educação inclusiva constitui um paradigma fundamentado na garantia de direitos igualitários e no reconhecimento da diversidade como valor inerente à vida em sociedade, de acordo com Aranha (1995 *apud* Alonso *et al.*, 2022), o conceito de inclusão pressupõe o acesso de todos os indivíduos a todas as oportunidades, independentemente de suas peculiaridades físicas, cognitivas ou sociais. Diferente da escola tradicional, que frequentemente se mostra preconceituosa e excludente ao não acolher a singularidade, a perspectiva inclusiva busca reinventar as instituições de ensino para oferecer oportunidades equitativas de aprendizagem.

Historicamente, é imperativo distinguir o processo de integração daquele de inclusão, o modelo de integração institucional, predominante na década de 1970, condicionava o acesso às classes comuns apenas aos alunos que demonstrassem capacidade de acompanhar o ritmo dos estudantes considerados "normais", segundo Glat

(2011 *apud* Ferreira; Toman, 2020, p. 372), nesse paradigma, a exigência de adaptação estava centrada no aluno, que deveria se ajustar à escola, em contrapartida, a inclusão escolar desloca essa responsabilidade para a instituição, exigindo que o sistema de ensino se adapte às necessidades educacionais do aluno por meio da adequação de currículos, recursos e práticas pedagógicas.

O ordenamento jurídico brasileiro reflete essa evolução paradigmática, o percurso legal tem raízes no Império, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854 e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, contudo, a base da inclusão contemporânea consolidou-se com a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu o dever do Estado de oferecer atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/1996, tornou-se um marco ao dedicar um capítulo específico à educação especial, reconhecendo o direito à diferença e ao pluralismo, no âmbito internacional, a Declaração de Salamanca (1994) influenciou profundamente as políticas nacionais ao defender que o sistema de ensino regular é o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva redefiniu o AEE não mais como um substituto do ensino regular, mas como um apoio complementar e transversal a todos os níveis de ensino, conforme explica Munaretti (2023), essa política orienta a remoção de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais, complementando esse arcabouço, a Lei Brasileira de Inclusão, LBI, nº 13.146/2015, assegurou condições de acessibilidade e a participação plena da pessoa com deficiência na sociedade.

A efetivação desses preceitos legais depende, fundamentalmente, da atuação e da formação dos professores, Poker (2003, p. 41) assinala que a preparação docente deve superar a mera competência técnica:

Portanto, para que a inclusão não se reduza a uma inserção física ou a uma "inclusão às avessas" — onde o aluno está na sala, mas permanece segregado —, é necessário o compartilhamento de saberes e a resignificação das práticas cotidianas. Programas de formação continuada são apontados como essenciais para que os docentes superem a visão fragmentada do conhecimento e desenvolvam estratégias eficazes, como as tutorias entre pares e o trabalho colaborativo entre professores regentes e especialistas.

2.2 Formação continuada de professores

A formação continuada de professores é compreendida como um processo dinâmico e permanente de desenvolvimento profissional que ocorre após a graduação e durante o exercício do magistério (Imbernón, 2010), segundo Gatti (2008), o foco desse processo reside na atualização de saberes, na reflexão crítica sobre a atuação pedagógica e na produção individual e coletiva de novos conhecimentos, Alonso *et al.* (2022) ressaltam que essa formação é ampla e essencial para atender às constantes mudanças sociais que reverberam no contexto escolar, trata-se, portanto, de uma jornada de aprendizagem ao longo da vida, que permite ao docente adaptar-se a novas demandas tecnológicas, culturais e científicas.

A importância dessa prática para o cotidiano escolar é evidenciada pela necessidade de uma "práxis reflexiva", onde o professor não apenas aplica teorias, mas reconstrói sua experiência de forma consciente (Melo; Santos, 2020), a educação continuada abre possibilidades para que o educador repense atitudes e supere barreiras pedagógicas, especialmente no âmbito da educação inclusiva (Imbernón, 2010), conforme assinala Freire (1996 *apud* Pereira; Silva, 2026), é pelo pensamento crítico sobre a prática de hoje que se pode aprimorar a ação de amanhã, esse engajamento resulta em melhorias diretas na aprendizagem dos alunos, ao acolher suas especificidades e ritmos distintos.

No que tange à distinção entre a formação inicial e a continuada, Gatti (2008) expressa que a etapa da graduação marca apenas o início do processo de profissionalização docente, devido à carga horária limitada e à complexidade do ambiente escolar, a formação inicial frequentemente não consegue preparar o professor para a totalidade dos desafios da sala de aula (Garcia, 2013 *apud* Boechat *et al.*, 2024), Marcelo (2010 *apud* Agostini; Renders, 2021) afirma que muitas competências só são efetivamente aprendidas na prática cotidiana e na transição entre diferentes saberes. Assim, a formação continuada atua como um componente essencial para complementar e ampliar a base teórica obtida na universidade.

O desenvolvimento profissional docente está intrinsecamente ligado à reflexão coletiva e à construção de uma identidade profissional no interior das instituições (Nóvoa, 1992 *apud* Pereira; Silva, 2026), esse desenvolvimento não deve ser visto como um acúmulo de cursos isolados, mas como uma transformação estrutural das concepções de ensino e aprendizagem. Conforme Poker (2003, p. 41) assinala: Em última análise, a

consolidação de uma escola democrática depende do compromisso político e institucional com a valorização docente. Quando a formação é integrada ao projeto político-pedagógico da escola, ela fortalece o protagonismo do professor e reduz o distanciamento entre o discurso legal e a realidade das salas de aula (Pimenta, 1999 *apud* Pereira; Silva, 2026).

2.3 Práticas pedagógicas inclusivas

Falar em práticas pedagógicas inclusivas implica reconhecer que ensinar não é aplicar um modelo único, mas construir caminhos diversos para que todos os estudantes possam aprender, nesse sentido, a inclusão deixa de ser um discurso abstrato e passa a se materializar nas escolhas cotidianas do professor, na forma como organiza a aula, seleciona conteúdos, propõe atividades e avalia a aprendizagem.

Uma prática pedagógica inclusiva parte do princípio de que as diferenças não são obstáculos, mas elementos constitutivos do processo educativo, cada estudante traz consigo experiências, ritmos e modos de aprender que precisam ser considerados no planejamento, assim, o trabalho docente exige sensibilidade para identificar essas particularidades e flexibilidade para adaptar estratégias, sem reduzir o nível de exigência ou excluir conteúdos essenciais.

Nesse contexto, a diversificação metodológica torna-se um recurso fundamental, o uso de atividades em grupo, projetos interdisciplinares, recursos visuais, tecnológicos e estratégias colaborativas amplia as possibilidades de participação dos alunos, além disso, a mediação do professor assume um papel central, pois é por meio dela que se criam condições para que todos tenham acesso ao conhecimento, independentemente de suas limitações ou potencialidades.

Outro aspecto importante refere-se às adaptações pedagógicas, diferentemente do que muitas vezes se pensa, incluir não significa simplificar o currículo, mas reorganizá-lo de modo que ele seja acessível, isso pode envolver mudanças no tempo de realização das atividades, na forma de apresentação dos conteúdos ou nos instrumentos de avaliação, avaliar, nesse caso, deixa de ser um mecanismo de seleção e passa a ser um processo contínuo de acompanhamento da aprendizagem.

No entanto, a construção de práticas inclusivas não ocorre de forma isolada, ela depende de um ambiente escolar que valorize o trabalho coletivo, incentive a troca de

experiências entre professores e ofereça condições adequadas para o desenvolvimento das atividades, a colaboração entre docentes, especialmente entre professores da sala regular e do atendimento educacional especializado, contribui significativamente para a elaboração de estratégias mais eficazes.

É importante destacar que a prática inclusiva exige uma postura crítica e reflexiva por parte do educador, não se trata apenas de aplicar técnicas, mas de repensar concepções de ensino, aprendizagem e avaliação, ao assumir esse compromisso, o professor contribui para a construção de uma escola mais justa, onde o direito de aprender é garantido a todos, sem exceção.

As práticas pedagógicas inclusivas caracterizam-se pelo rompimento com o modelo tradicional de ensino, que historicamente privilegiou a homogeneidade em detrimento das singularidades dos estudantes, segundo Mantoan (2003 *apud* Alonso *et al.*, 2022), a educação inclusiva exige um "reinventar" da escola, visando oferecer oportunidades equitativas de aprendizagem para todos, sem distinções, diferente do antigo paradigma de integração institucional, onde o aluno deveria se ajustar à instituição, a perspectiva atual desloca essa responsabilidade para a escola, que deve se adaptar às necessidades educacionais do educando (Glat, 2011 *apud* Ferreira; Toman, 2020), nesse sentido, a prática inclusiva é legitimada pela eficácia da mediação docente em promover o desenvolvimento de todos os alunos, respeitando seus ritmos e especificidades (Souza; Rodrigues, 2015 *apud* Alonso *et al.*, 2022).

No que tange às adaptações curriculares, os estudos indicam que atuar de forma inclusiva não pressupõe a criação de um currículo paralelo ou simplificado, conforme Duek (2018, p. 29 *apud* Ferreira; Toman, 2020), a inclusão não significa propor outro currículo, mas sim realizar uma diferenciação nos métodos, nas estratégias, no tempo e nos materiais, garantindo a participação plena do aluno com deficiência nas atividades escolares, Agostini e Renders (2021) reforçam que o currículo deve ser aberto e flexível, permitindo autonomia ao professor para ajustar objetivos e conteúdos à diversidade do alunado, essa flexibilização pode ser estruturada por meio da "universalização", onde o mesmo conteúdo é apresentado de múltiplas formas, e da "focalização", que oferece apoios específicos para superar dificuldades individuais (Marino, 2017 *apud* Agostini; Renders, 2021).

As metodologias ativas e diversificadas são apontadas como ferramentas essenciais para a concretização dessas adaptações, estratégias como o trabalho

cooperativo em grupo, a tutoria entre pares e o uso de recursos de tecnologia assistiva potencializam a interação e a troca de saberes (Ainscow, 1997 *apud* Duek, 2014), além disso, a adoção do lúdico e de atividades dinâmicas fundamentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contribui para um processo de ensino-aprendizagem menos cansativo e mais significativo (Bulcão; Silva; Alves, 2022). Poker (2003, p. 41) assinala que:

A avaliação inclusiva deve ser compreendida como um processo contínuo e formativo, afastando-se de práticas tradicionais classificatórias. Pletsch e Paiva (2018, p. 1046 *apud* Ferreira; Toman, 2020) criticam a tendência histórica de sentenciar a impossibilidade de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual por meio de avaliações descontextualizadas, uma avaliação verdadeiramente inclusiva considera o progresso individual e os conhecimentos prévios do estudante, utilizando múltiplos meios de expressão para que o aluno demonstre o que aprendeu (Agostini; Renders, 2021), portanto, a avaliação deixa de ser um fim em si mesma para se tornar um instrumento de ajuste da prática pedagógica em favor da aprendizagem.

2.4 Desafios enfrentados pelos professores

A consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva não ocorre sem tensões e desafios no cotidiano escolar, embora avanços legais e teóricos tenham ampliado o debate sobre o direito à educação para todos, a realidade das escolas ainda revela limites que impactam diretamente a atuação docente, nesse cenário, o professor encontra-se no centro desse processo, sendo constantemente convocado a responder a demandas complexas, muitas vezes sem o suporte necessário.

Compreender os desafios enfrentados pelos professores é fundamental para analisar de forma crítica as condições em que a inclusão tem sido implementada, as dificuldades não se restringem ao domínio de conteúdos ou metodologias, mas envolvem aspectos estruturais, institucionais e até mesmo conceituais que influenciam o fazer pedagógico, a ausência de formação específica, a escassez de recursos e a permanência de práticas tradicionais são alguns dos elementos que atravessam o trabalho docente.

Dessa forma, discutir esses desafios não significa apontar fragilidades individuais, mas evidenciar a necessidade de repensar o sistema educacional como um todo, ao trazer à tona essas questões, busca-se ampliar a compreensão sobre os obstáculos que precisam

ser superados para que a inclusão deixe de ser apenas um princípio e se efetive como prática no cotidiano das escolas.

A implementação da educação inclusiva no cotidiano escolar brasileiro é marcada por uma série de obstáculos que impactam diretamente a atuação docente, entre os entraves mais significativos, a falta de formação específica é recorrentemente apontada pelos professores, que relatam sentir-se despreparados para lidar com a diversidade e com as complexidades das demandas educacionais no ensino regular, conforme assinala Sant'Ana (2005 *apud* Tavares *et al.*, 2016), a ausência de uma base especializada para todos os educadores constitui um sério problema, uma vez que os cursos de licenciatura frequentemente enfatizam aspectos teóricos distantes da realidade das salas de aula, essa lacuna gera sentimentos de angústia e insegurança, reforçados pela percepção de que a formação inicial não oferece subsídios suficientes para o planejamento de aulas que atendam aos preceitos inclusivos.

No que tange à estrutura escolar inadequada, o despreparo físico e organizacional das instituições configura-se como uma barreira persistente à efetiva participação dos alunos, diferentes estudos sinalizam a carência de recursos materiais, a precariedade das condições de trabalho e a permanência de barreiras arquitetônicas que dificultam o acesso ao currículo, além disso, a lotação excessiva das salas de aula é destacada como um fator que prejudica o desenvolvimento de propostas pedagógicas ajustadas às necessidades individuais, impossibilitando intervenções mais pontuais e eficazes.

Outro desafio relevante reside nas resistências e concepções tradicionais que ainda privilegiam a homogeneidade em detrimento das singularidades dos estudantes, em muitas instituições, observa-se o que se denomina "inclusão às avessas", processo no qual o aluno está inserido fisicamente na sala comum, mas permanece segregado das atividades coletivas devido à manutenção de métodos de ensino padronizados, Skliar (2006, p. 31 *apud* Alonso *et al.*, 2022) ressalta que a escola muitas vezes afirma não estar preparada para receber o "estranho", mantendo práticas que seguem o modelo da integração, onde o estudante deve se ajustar à instituição e não o contrário, essa visão é frequentemente alimentada por um paradigma médico-pedagógico que prioriza o diagnóstico e os laudos clínicos em detrimento do potencial do sujeito aprendente.

Somada a esses fatores, a sobrecarga de trabalho docente compromete severamente a qualidade do processo educacional inclusivo, Pereira e Silva (2026) destacam que a multiplicidade de funções atribuídas aos professores e a limitação do

tempo institucional destinado ao estudo e ao planejamento coletivo reduzem as possibilidades de uma reflexão crítica sobre a própria atuação, nesse cenário, a formação continuada tende a assumir um caráter episódico e tecnicista, falhando em transformar a cultura escolar de forma sistêmica. Conforme Poker (2003, p. 41) assinala:

Portanto, a superação desses desafios exige não apenas investimentos na capacitação técnica, mas também uma reconfiguração das políticas públicas e da gestão escolar, garantindo suporte institucional e condições de trabalho que favoreçam a construção de uma escola verdadeiramente democrática e equitativa.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza descritiva, desenvolvido por meio de revisão bibliográfica, essa escolha metodológica fundamenta-se na necessidade de compreender, de forma aprofundada, as relações entre a formação continuada de professores e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, considerando os diferentes aportes teóricos já consolidados na área educacional.

O levantamento bibliográfico foi realizado a partir da seleção de obras, artigos científicos, dissertações e documentos oficiais que abordam a formação docente e a educação inclusiva, como critérios de inclusão, priorizaram-se produções publicadas em bases reconhecidas, com relevância acadêmica e aderência ao tema proposto, especialmente aquelas que discutem a realidade educacional brasileira, a análise do material ocorreu de forma interpretativa, buscando identificar convergências, divergências e contribuições teóricas capazes de sustentar a reflexão proposta neste estudo.

No que se refere aos procedimentos de análise, adotou-se uma leitura crítica e sistematizada das fontes, organizada em eixos temáticos previamente definidos, tais como formação continuada, práticas pedagógicas inclusivas e desafios da docência, esse processo permitiu a construção de uma compreensão articulada entre teoria e prática, favorecendo a interpretação dos dados à luz dos objetivos da pesquisa.

Por se tratar de uma investigação de caráter bibliográfico, não houve envolvimento direto com sujeitos participantes, o que dispensa a submissão a comitês de ética em pesquisa com seres humanos, ainda assim, foram respeitados os princípios éticos

relacionados à produção científica, especialmente no que diz respeito à correta citação das fontes utilizadas e à fidedignidade das informações apresentadas.

Como limitação do estudo, destaca-se a ausência de dados empíricos provenientes do contexto escolar, o que restringe a análise à dimensão teórica, contudo, essa opção metodológica não compromete a relevância da pesquisa, uma vez que possibilita a sistematização de conhecimentos já produzidos, contribuindo para o aprofundamento das discussões sobre formação docente e inclusão escolar.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise do material teórico selecionado evidencia que a formação continuada de professores ocupa um papel estratégico na consolidação de práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar, os estudos revisados convergem ao indicar que o aprimoramento constante dos saberes docentes possibilita não apenas a atualização teórica, mas também a reconstrução das práticas educativas diante das demandas concretas da diversidade presente nas salas de aula.

Nesse sentido, observa-se que a formação continuada contribui para o deslocamento de uma prática pedagógica centrada na homogeneização dos alunos para uma abordagem que reconhece e valoriza as diferenças, tal mudança implica a adoção de estratégias mais flexíveis, capazes de atender aos distintos ritmos de aprendizagem, bem como a incorporação de metodologias que favoreçam a participação ativa dos estudantes, a literatura analisada destaca que professores que participam de processos formativos permanentes tendem a demonstrar maior segurança na elaboração de adaptações curriculares, na utilização de recursos pedagógicos diversificados e na condução de avaliações mais inclusivas.

Entretanto, os resultados também apontam que a efetividade da formação continuada está diretamente relacionada à sua articulação com a realidade escolar, programas formativos desvinculados do cotidiano docente tendem a apresentar baixo impacto, uma vez que não dialogam com os desafios enfrentados no dia a dia, por outro lado, iniciativas que promovem a reflexão crítica sobre a prática e incentivam o trabalho colaborativo entre professores revelam maior potencial transformador, contribuindo para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva.

Outro aspecto relevante identificado diz respeito às barreiras que ainda limitam a implementação de práticas inclusivas, a ausência de formação específica, as condições estruturais inadequadas e a persistência de concepções tradicionais de ensino são elementos que dificultam a efetivação da inclusão, além disso, a sobrecarga de trabalho docente reduz o tempo disponível para o planejamento e a participação em atividades formativas, comprometendo o desenvolvimento profissional contínuo.

Dessa forma, os achados reforçam a compreensão de que a formação continuada, isoladamente, não é suficiente para garantir a inclusão escolar, é necessário que ela esteja integrada a políticas públicas consistentes, a investimentos em infraestrutura e a uma gestão escolar comprometida com a valorização do professor, a construção de práticas inclusivas depende, portanto, de um movimento coletivo que envolva diferentes atores do processo educativo.

Em síntese, os resultados evidenciam que a formação continuada constitui um elemento fundamental para o fortalecimento das práticas inclusivas, desde que seja concebida como um processo permanente, contextualizado e articulado com as necessidades reais da escola, a discussão aponta para a necessidade de superar modelos formativos fragmentados, avançando em direção a propostas que promovam a autonomia docente e a transformação efetiva das práticas pedagógicas.

5 CONCLUSÃO

A presente investigação permitiu compreender que a formação continuada de professores se configura como um elemento indispensável para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar, ao retomar o objetivo central do estudo, que consistiu em analisar a contribuição dos processos formativos permanentes para o fortalecimento da inclusão, observa-se que os resultados apontam para uma relação direta entre o desenvolvimento profissional docente e a capacidade de responder às demandas da diversidade em sala de aula.

Ao longo da análise, ficou evidente que a formação continuada possibilita a ampliação dos saberes pedagógicos, favorecendo a construção de estratégias mais flexíveis, reflexivas e sensíveis às especificidades dos estudantes, contudo, também se constatou que sua efetividade depende de fatores que vão além da oferta de cursos ou capacitações isoladas, é fundamental que esses processos estejam articulados ao cotidiano

escolar, promovendo espaços de diálogo, reflexão crítica e colaboração entre os profissionais da educação.

Outro aspecto relevante refere-se aos desafios ainda presentes na realidade educacional, como a insuficiência de formação específica, as limitações estruturais das escolas e a permanência de concepções pedagógicas tradicionais, tais fatores evidenciam que a inclusão não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva do professor, mas como um compromisso coletivo que envolve políticas públicas, gestão escolar e condições adequadas de trabalho.

Diante disso, percebe-se que investir em formação continuada de maneira planejada, contextualizada e permanente é condição essencial para o avanço da educação inclusiva, além de contribuir para a qualificação da prática docente, esse investimento favorece a construção de uma escola mais democrática, capaz de reconhecer e valorizar as diferenças, por fim, destaca-se a importância de novas pesquisas que articulem dados empíricos ao debate teórico, ampliando as possibilidades de compreensão e intervenção no campo da inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, Adriana de Jesus Arroio; RENDERS, Elizabete Cristina Costa. Formação de professores a partir das práticas inclusivas e design universal para aprendizagem. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 488-505, jul./set. 2021.

ALONSO, Monserrat Alonso *et al.* A educação inclusiva e a formação continuada docente. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 9, n. 13, p. 20-30, 2022.

ARANHA, Maria Salete Fábio. A integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 63-70, 1995.

BOECHAT, Gisela Paula Faitanin *et al.* Formação continuada de professores para práticas inclusivas. **International Contemporary Management Review**, v. 5, n. 3, p. 1-17, 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BULCÃO, Aline de Jesus; SILVA, Fabrícia Gomes da; ALVES, Kátya Elyzabeth Charapa. Formação Continuada: Concepções e Práticas para uma educação inclusiva no Ensino Fundamental I. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2022.

DUEK, Viviane Preichardt. Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 17-42, abr./jun. 2014.

FERREIRA, Giselle Coutinho; TOMAN, Alexandre. Educação especial e inclusão: o que mostram as iniciativas de formação continuada? **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 367-386, set./dez. 2020.

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

FREITAS, Maria da Conceição Ferreira de; CUNHA, Aldeci Fernandes da. Formação continuada e práticas inclusivas no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 23, e2025022, dez. 2025.

FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, out./dez. 2016.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 13, n. 37, p. 57-70, abr. 2008.

GLAT, Rosana. Educação Inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. In: LONGHINI, M. D. (org.). **O uno e o diverso na Educação**. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 75-92.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MUNARETTI, Andreza dos Santos. **Formação continuada para inclusão de alunos com transtorno do espectro autista: desafios e possibilidades**. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino em Ciências e Matemática) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2023.

PEREIRA, Israel Vinicius Musse; SILVA, Rozineide Iraci Pereira da. Formação continuada em educação inclusiva frente às políticas públicas. **Revista Tópicos**, v. 7, 2026.

POKER, Rosimar Bortolini. Pedagogia inclusiva: nova perspectiva na formação de professores. **Educação em Revista**, Marília, n. 4, p. 39-50, 2003.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos;

UNESCO. Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

ZANELATO, Daniella; POKER, Rosimar Bortolini. Formação continuada de professores na educação inclusiva: a motivação em questão. **Educação em Revista**, Marília, n. 13, p. 147-158, 2012.

Contribuição dos autores

Todos os autores contribuíram igualmente para o desenvolvimento deste artigo.

Disponibilidade dos dados

Todos os conjuntos de dados relevantes para as conclusões deste estudo estão totalmente disponíveis no artigo.

Como citar este artigo (APA)

Almeida, S. S. de, Martins, M. L. S., & García, L. M. C. (2026). FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O FORTALECIMENTO DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR. *Veredas Do Direito*, 23(6), e236128. <https://doi.org/10.18623/rvd.v23.6128>