

FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA FRENTE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS

DOI: 10.5281/zenodo.18776330

Israel Vinicius Musse Pereira¹

Rozineide Iraci Pereira da Silva²

RESUMO

O presente artigo analisa a formação continuada em Educação Inclusiva frente às políticas públicas educacionais no Brasil, problematizando a relação entre o arcabouço normativo vigente e sua efetivação nas práticas escolares. Partindo de uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, a pesquisa examinou marcos legais nacionais e produções teóricas de referência no campo da inclusão e da formação docente. A análise evidenciou que, embora o país disponha de legislação consistente que assegura o direito à educação para todos, persistem desafios estruturais relacionados à implementação das políticas inclusivas, especialmente no que se refere à institucionalização de programas permanentes de formação continuada. Identificaram-se fragilidades como descontinuidade administrativa, ausência de planejamento de longo prazo, insuficiência de acompanhamento sistemático das ações formativas e limitações nas condições de trabalho docente. Conclui-se que a formação continuada constitui dimensão estratégica para a consolidação de uma escola inclusiva,

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

desde que concebida como política de Estado, articulada ao projeto político-pedagógico das instituições e sustentada por financiamento adequado e gestão educacional comprometida. A efetivação da Educação Inclusiva, portanto, demanda a integração entre normatividade, desenvolvimento profissional docente e transformação da cultura escolar, em perspectiva democrática e socialmente referenciada.

Palavras-chave: Formação Continuada; Políticas Públicas; Formação Docente; Inclusão Escolar.

ABSTRACT

This article analyzes continuing teacher education in Inclusive Education in relation to public educational policies in Brazil, problematizing the relationship between the existing legal framework and its implementation in school practices. Based on a qualitative approach of bibliographic and documentary nature, the study examined national legal frameworks and theoretical references in the field of inclusion and teacher education. The analysis revealed that, although Brazil has a consistent legal structure that guarantees the right to education for all, structural challenges remain regarding the implementation of inclusive policies, particularly in the institutionalization of permanent continuing education programs. Weaknesses were identified, such as administrative discontinuity, lack of long-term planning, insufficient systematic monitoring of training initiatives, and limitations in teachers' working conditions. It is concluded that continuing education constitutes a strategic dimension for consolidating an inclusive school, provided it is conceived as a state policy, articulated with the schools' pedagogical projects, and supported by adequate funding and

committed educational management. Therefore, the effectiveness of Inclusive Education requires the integration of legal frameworks, professional teacher development, and transformation of school culture within a democratic and socially responsive perspective.

Keywords: Inclusive Education; Continuing Education; Public Policies; Teacher Education; School Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva configura-se, na contemporaneidade, como um dos mais complexos e urgentes desafios da educação brasileira, pois não se limita à ampliação do acesso à escola, mas implica a transformação estrutural das práticas pedagógicas, das culturas institucionais e das concepções de ensino e aprendizagem. Nas últimas décadas, o Brasil registrou avanços significativos no campo normativo, especialmente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, assegurando igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) consolidou juridicamente a perspectiva inclusiva ao prever o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino.

Entretanto, como apontam diversos estudiosos da área, o avanço legal, por si só, não garante a materialização de práticas inclusivas no cotidiano escolar. A efetivação dos direitos assegurados em lei depende de condições estruturais adequadas, de políticas públicas articuladas e, sobretudo, de processos formativos consistentes que sustentem o trabalho docente.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Nesse contexto, a ampliação do acesso de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação às classes comuns impôs à escola novos desafios pedagógicos, metodológicos e atitudinais. A presença da diversidade no espaço escolar exige que o professor desenvolva competências que transcendam a dimensão técnica, incorporando uma postura ética, crítica e reflexiva diante das diferenças. Conforme afirma Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, perspectiva que reforça a necessidade de reconhecer cada estudante como sujeito de direitos e protagonista do processo educativo.

De modo convergente, Nóvoa (1992) sustenta que a profissionalização docente está intrinsecamente relacionada à reflexão sobre a prática e à construção coletiva do saber pedagógico no interior das instituições escolares. Assim, a formação continuada deixa de ser compreendida como evento episódico e passa a constituir processo permanente de desenvolvimento profissional, articulado às demandas concretas da escola.

A consolidação da Educação Inclusiva foi também impulsionada por diretrizes como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que orienta os sistemas de ensino a organizarem-se para assegurar participação e aprendizagem de todos os estudantes. Contudo, a implementação dessas orientações enfrenta limites relacionados à fragilidade de programas formativos estruturados e à desarticulação entre as diretrizes normativas e a realidade das redes de ensino. Nessa direção, Freire (1996) adverte que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, evidenciando que a formação

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

continuada precisa estar ancorada na análise reflexiva das experiências concretas vivenciadas pelos docentes.

Cumpre ainda destacar que a formação continuada em Educação Inclusiva não deve ser concebida apenas como mecanismo compensatório das lacunas da formação inicial, mas como dimensão constitutiva da profissionalidade docente em uma sociedade marcada pela pluralidade e pelas desigualdades. A inclusão escolar demanda não apenas domínio de metodologias diferenciadas ou de recursos específicos, mas a revisão de concepções historicamente sedimentadas sobre normalidade, desempenho e avaliação. Conforme argumenta Mantoan (2003), a inclusão representa uma mudança paradigmática, ao deslocar o foco das limitações individuais para as barreiras institucionais que dificultam a aprendizagem e a participação.

De forma complementar, Sassaki (1997) ressalta que a construção de uma sociedade inclusiva pressupõe transformações estruturais que envolvem políticas públicas, atitudes sociais e práticas educacionais. Assim, discutir formação continuada frente às políticas públicas implica problematizar não apenas a oferta de cursos ou capacitações, mas a existência de projetos formativos permanentes, articulados e comprometidos com a justiça social, capazes de fortalecer o protagonismo docente e promover uma cultura escolar inclusiva que ultrapasse o plano discursivo.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar a formação continuada em Educação Inclusiva à luz das políticas públicas brasileiras, discutindo seus avanços, limites e desafios para a consolidação de uma escola efetivamente inclusiva. Parte-se do entendimento de que a inclusão

não se restringe ao cumprimento formal de dispositivos legais, mas exige compromisso político, investimento institucional e processos formativos que articulem teoria, prática e reflexão crítica, contribuindo para a construção de uma educação democrática, equitativa e socialmente referenciada.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A análise da formação continuada em Educação Inclusiva no contexto das políticas públicas brasileiras requer a articulação entre três dimensões estruturantes: o marco jurídico que sustenta o direito à educação inclusiva, os referenciais teóricos que concebem a educação como direito humano e prática emancipatória, e a compreensão da formação docente como processo permanente, crítico e situado. Esses eixos não se organizam de maneira isolada; ao contrário, interdependem-se na medida em que a inclusão escolar transcende o campo administrativo e se insere como projeto político-pedagógico que redefine responsabilidades institucionais e compromissos sociais.

A consolidação da Educação Inclusiva no Brasil encontra respaldo em dispositivos legais que estruturam o dever estatal de assegurar igualdade de condições de acesso, permanência e aprendizagem. A CF/88 estabelece, em seu artigo 205, que a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, fundamento que sustenta a concepção de escola como espaço de formação cidadã. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reafirma a oferta do atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, orientando a organização dos sistemas educacionais sob perspectiva inclusiva. Posteriormente, a Política

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) explicita que os sistemas de ensino devem estruturar-se para garantir acesso, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns.

Embora tais normativas representem avanço significativo no reconhecimento formal do direito à inclusão, estudos na área indicam que a existência de marcos legais não assegura automaticamente a transformação das práticas escolares. A implementação efetiva das políticas depende de condições estruturais, financiamento adequado, gestão democrática e, sobretudo, investimento consistente na formação docente.

Sob o prisma teórico, a Educação Inclusiva ancora-se na compreensão da educação como direito humano fundamental e prática social transformadora. Freire (1996) afirma que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, perspectiva que desloca o foco da transmissão de conteúdos para a valorização das experiências e singularidades dos sujeitos. A partir dessa concepção, a diversidade deixa de ser interpretada como obstáculo e passa a constituir elemento estruturante do processo educativo. A pedagogia freiriana, ao enfatizar o diálogo e a problematização da realidade, sustenta que a escola comprometida com a justiça social deve enfrentar as estruturas que produzem exclusão, inclusive aquelas que se reproduzem em suas próprias práticas.

No campo específico da Educação Inclusiva, Mantoan (2003) argumenta que a inclusão implica ruptura paradigmática, pois questiona modelos escolares baseados na homogeneização e na seleção. Para a autora, não se trata de

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

ajustar o estudante a padrões previamente estabelecidos, mas de transformar a organização da escola, seus currículos e suas práticas avaliativas, a fim de eliminar barreiras à participação. Essa abordagem desloca a ênfase do déficit individual para as condições institucionais que limitam o direito à aprendizagem. De modo convergente, Sassaki (1997) destaca que a construção de uma sociedade inclusiva demanda mudanças estruturais que envolvem políticas públicas, atitudes sociais e reorganização institucional, indicando que a inclusão escolar integra um processo social mais amplo.

Nesse cenário, a formação continuada assume centralidade estratégica. Compreendida como processo permanente de desenvolvimento profissional, ela articula saberes teóricos, experiências práticas e reflexão crítica sobre o cotidiano escolar. Nóvoa (1992) sustenta que a formação deve ocorrer no interior da profissão, valorizando a escola como espaço de produção de saberes docentes. Para o autor, o desenvolvimento profissional não se resume à acumulação de cursos ou certificados, mas envolve a construção coletiva de uma identidade profissional fundamentada na análise crítica da prática. Tal entendimento reforça que programas formativos descontextualizados tendem a produzir impactos limitados, especialmente quando não dialogam com as demandas reais das redes de ensino.

Ademais, as políticas públicas de formação docente desempenham papel mediador entre o direito formalmente assegurado e a prática pedagógica cotidiana. Quando fragmentadas, descontínuas ou desvinculadas das condições concretas de trabalho, essas políticas perdem capacidade de induzir mudanças estruturais. A literatura educacional aponta que a efetividade das ações formativas depende de planejamento de longo prazo,

acompanhamento sistemático e articulação entre União, estados e municípios, de modo a garantir coerência entre diretrizes nacionais e realidades locais.

Dessa forma, a fundamentação teórica deste estudo parte do pressuposto de que a Educação Inclusiva constitui projeto político e pedagógico que exige reconfiguração estrutural da escola e investimento permanente na formação continuada dos professores. A inclusão não se reduz ao acesso físico do estudante à escola regular; implica reorganização curricular, flexibilização metodológica, fortalecimento de práticas colaborativas e superação de concepções normalizadoras. Nesse processo, a formação docente emerge como eixo articulador entre políticas públicas e prática pedagógica, configurando condição indispensável para a construção de uma escola democrática, equitativa e comprometida com o direito à aprendizagem de todos.

2.1. Políticas Públicas e Educação Inclusiva no Brasil

A consolidação da Educação Inclusiva no Brasil está intrinsecamente vinculada à construção de um arcabouço jurídico que reconhece a educação como direito fundamental e condição para o exercício pleno da cidadania. A CF/88 inaugura esse novo paradigma ao estabelecer, no artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com a colaboração da sociedade. Ao assegurar igualdade de condições para acesso e permanência na escola, o texto constitucional institui as bases de uma concepção educacional orientada pela equidade e pela justiça social. Contudo, como adverte Saviani (2008), a proclamação do

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

direito à educação não elimina, por si mesma, as contradições históricas que estruturam o sistema educacional brasileiro, marcado por desigualdades socioeconômicas profundas. Assim, o reconhecimento jurídico constitui condição necessária, mas não suficiente, para a efetivação de uma escola verdadeiramente democrática.

A LDBEN (Lei nº 9.394/1996) reforça esse compromisso ao prever o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. Tal orientação representa ruptura com modelos segregacionistas que historicamente apartaram estudantes com deficiência do convívio escolar comum. Entretanto, conforme observa Libâneo (2012), a implementação de diretrizes legais depende da capacidade dos sistemas de ensino de organizarem condições pedagógicas e estruturais adequadas, o que envolve planejamento, gestão eficiente e formação qualificada dos profissionais da educação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) aprofunda esse entendimento ao orientar os sistemas educacionais a promoverem acesso, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular. Ao deslocar o foco das limitações individuais para as barreiras institucionais, pedagógicas e atitudinais, o documento introduz perspectiva alinhada aos debates internacionais sobre inclusão e direitos humanos. Nesse sentido, Mantoan (2003) argumenta que a escola inclusiva exige reconfiguração estrutural de suas práticas e não meramente adaptações pontuais, pois a inclusão implica transformação do próprio modelo escolar.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) amplia esse movimento normativo ao estabelecer, de forma explícita, a obrigatoriedade de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades. A legislação reforça o dever do poder público de garantir condições de acessibilidade, recursos de apoio e atendimento adequado às necessidades específicas dos estudantes. Contudo, como observa Arroyo (2013), a efetivação de direitos educacionais depende da materialidade das políticas públicas, o que envolve financiamento, acompanhamento sistemático e compromisso político com a superação das desigualdades.

Apesar do avanço progressivo no plano legal, permanece evidente a existência de um descompasso entre as garantias formais e as práticas cotidianas das instituições escolares. Frigotto (2010) destaca que as políticas educacionais, quando não acompanhadas de investimento estrutural consistente e valorização profissional, tendem a permanecer no âmbito declaratório. No caso da Educação Inclusiva, desafios como insuficiência de recursos, fragilidade na formação docente e ausência de monitoramento contínuo comprometem a consolidação das diretrizes estabelecidas em lei.

Dessa forma, a análise das políticas públicas de inclusão no Brasil revela trajetória normativa robusta, orientada por princípios de equidade e justiça social. Entretanto, a concretização desses princípios demanda articulação entre legislação, financiamento, gestão democrática e formação continuada, de modo que o direito formal à educação se converta em direito efetivamente exercido no cotidiano escolar. A Educação Inclusiva, portanto, não se realiza apenas pela existência de dispositivos legais, mas pela capacidade do Estado

e das instituições de transformarem tais diretrizes em práticas estruturantes e permanentes.

2.2. Formação Continuada Como Pilar da Inclusão

Se, conforme discutido anteriormente, o ordenamento jurídico brasileiro apresenta fundamentos robustos para a consolidação da Educação Inclusiva, torna-se imprescindível analisar as condições que possibilitam a materialização dessas diretrizes no cotidiano escolar. Entre tais condições, a formação continuada de professores emerge como eixo estruturante, pois é no âmbito da prática pedagógica que as políticas públicas se concretizam ou se esvaziam. Assim, a consolidação de um sistema educacional inclusivo depende, de maneira decisiva, da constituição de processos formativos permanentes, críticos e articulados às demandas reais da escola.

A formação continuada deve ser compreendida como processo sistemático de desenvolvimento profissional que ultrapassa a lógica de capacitações pontuais e treinamentos instrumentais. Trata-se de um movimento reflexivo que articula teoria e prática, promovendo a ressignificação das experiências pedagógicas. Como afirma Freire (1996), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, evidenciando que o aprimoramento docente está diretamente vinculado à capacidade de análise crítica do fazer cotidiano. Nessa perspectiva, a formação não se reduz à transmissão de técnicas, mas constitui espaço de problematização coletiva da realidade escolar.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Ao discutir a profissionalidade docente, Pimenta (1999) destaca que a identidade do professor se constrói no diálogo entre saberes acadêmicos, experiências práticas e contextos institucionais. Essa compreensão reforça que a formação continuada precisa estar integrada ao projeto político-pedagógico da escola, considerando os desafios concretos enfrentados pelos educadores. No contexto da inclusão, essa exigência torna-se ainda mais evidente, uma vez que o trabalho pedagógico demanda conhecimento das legislações específicas, compreensão das singularidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial, domínio de estratégias diferenciadas e capacidade de atuação colaborativa.

Mantoan (2003) argumenta que a inclusão implica transformação estrutural da escola, exigindo superação de modelos pedagógicos homogêneos e classificatórios. Tal mudança não ocorre de maneira espontânea, mas requer investimento consistente na formação dos profissionais da educação. Além disso, Candau (2012) ressalta que trabalhar com a diversidade exige deslocamento de perspectivas monoculturais e abertura para práticas pedagógicas que reconheçam as diferenças como constitutivas do processo educativo. Assim, a formação continuada precisa promover não apenas atualização metodológica, mas também revisão de concepções e enfrentamento de preconceitos historicamente arraigados.

Entretanto, observa-se que muitos programas formativos permanecem fragmentados e desarticulados das políticas públicas mais amplas. Libâneo (2012) adverte que reformas educacionais tendem a fracassar quando não consideram as condições concretas de trabalho docente, incluindo tempo institucional para estudo, planejamento coletivo e acompanhamento

pedagógico. A ausência desses elementos compromete a efetividade das propostas inclusivas e reforça a percepção de que a responsabilidade pela inclusão recai exclusivamente sobre o professor individualmente.

Nesse sentido, Arroyo (2013) enfatiza que a garantia do direito à educação exige políticas estruturantes que assegurem suporte institucional e valorização profissional. A formação continuada, portanto, não pode ser concebida como iniciativa isolada, mas como política de Estado articulada ao financiamento educacional, à gestão democrática e à construção de redes colaborativas de apoio. Sassaki (1997) complementa essa análise ao afirmar que a construção de uma sociedade inclusiva demanda mudanças estruturais e atitudinais em diferentes esferas, incluindo a escola, o que reforça a centralidade da formação docente nesse processo.

Desse modo, a formação continuada configura-se como pilar da inclusão porque viabiliza a transposição dos princípios legais para práticas pedagógicas efetivas. Ao promover reflexão crítica, fortalecimento da identidade profissional e desenvolvimento de estratégias inclusivas, ela contribui para que a escola avance da garantia formal do acesso para a efetiva participação e aprendizagem de todos os estudantes. Assim, consolida-se como dimensão estratégica na articulação entre políticas públicas e transformação da cultura escolar, assegurando coerência entre o marco normativo e a realidade educacional.

3. METODOLOGIA

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

A investigação desenvolvida neste estudo fundamenta-se em abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, orientada por perspectiva interpretativa e crítica. Tal escolha metodológica decorre da compreensão de que a formação continuada em Educação Inclusiva deve ser analisada para além de sua dimensão normativa, sendo entendida como prática social atravessada por condicionantes históricos, políticos e institucionais. Ao privilegiar a interpretação dos sentidos presentes nos textos legais e na produção acadêmica, essa abordagem possibilita examinar as relações entre políticas públicas e desenvolvimento profissional docente, considerando as tensões, limites e possibilidades que configuram o cenário educacional brasileiro.

A pesquisa qualitativa, conforme destaca Minayo (2001), permite compreender significados, valores e intencionalidades presentes nos discursos e nas práticas sociais, ultrapassando a mera descrição de dados quantitativos. No âmbito deste estudo, tal perspectiva possibilita examinar como as políticas públicas estruturam formalmente a inclusão e de que maneira a produção acadêmica problematiza sua efetivação no cotidiano escolar. Assim, a investigação concentra-se na análise dos sentidos atribuídos à formação continuada como estratégia para a consolidação de um sistema educacional inclusivo.

No que se refere à dimensão bibliográfica, foram selecionadas obras e produções científicas de autores brasileiros que discutem políticas públicas educacionais, formação docente e Educação Inclusiva, priorizando referenciais consolidados no campo educacional. A análise dessas obras teve como objetivo identificar fundamentos teóricos que sustentam a articulação

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

entre direito à educação, justiça social, profissionalidade docente e transformação da prática pedagógica. Conforme orienta Gil (2008), a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador dialogar criticamente com o conhecimento já produzido, permitindo ampliar a compreensão do objeto investigado e evitar reducionismos interpretativos.

Paralelamente, desenvolveu-se pesquisa documental, centrada na análise de marcos legais que orientam a Educação Inclusiva e a formação de professores no Brasil. Foram examinados dispositivos normativos como a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência). Segundo Cellard (2008), a análise documental requer atenção ao contexto de produção dos textos, às intencionalidades institucionais e às condições históricas que influenciam sua elaboração. Nesse sentido, os documentos foram examinados não apenas em seu conteúdo explícito, mas também em suas implicações políticas e pedagógicas.

O procedimento metodológico consistiu na leitura sistemática dos materiais selecionados, seguida da organização temática dos conteúdos e da definição de categorias analíticas relacionadas a três eixos centrais: políticas públicas, formação continuada e práticas inclusivas. Essa categorização possibilitou estabelecer relações entre os discursos legais e a literatura acadêmica, identificando convergências, lacunas e tensões existentes entre normatividade e prática. A análise interpretativa buscou compreender em que medida a formação continuada é concebida como elemento estruturante das

políticas inclusivas ou tratada de forma periférica nas estratégias de implementação.

Por fim, a perspectiva crítica adotada permitiu evidenciar que a efetivação da inclusão não decorre automaticamente da existência de dispositivos legais, mas depende da materialização dessas diretrizes em ações concretas, investimentos estruturais e políticas formativas permanentes. Assim, a metodologia escolhida mostrou-se adequada para examinar a complexidade das relações entre políticas públicas e formação continuada, contribuindo para uma análise aprofundada dos desafios e possibilidades da Educação Inclusiva no contexto brasileiro.

4. RESULTADOS

A análise bibliográfica e documental realizada evidencia que o Brasil possui um conjunto expressivo de dispositivos legais que fundamentam a Educação Inclusiva sob a perspectiva dos direitos humanos e da equidade educacional. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei nº 13.146/2015 delineiam diretrizes consistentes quanto à garantia de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial na rede regular de ensino. Todavia, os dados analisados indicam que a densidade jurídico-institucional não se converte, de forma automática, em transformação efetiva das práticas escolares.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Entre os principais entraves identificados destaca-se a fragilidade na institucionalização de políticas permanentes de formação continuada. Embora a legislação reconheça a necessidade de qualificação docente para a implementação da inclusão, observa-se descontinuidade nos programas formativos, ausência de planejamento de longo prazo e insuficiente articulação entre as esferas federal, estadual e municipal. Essa fragmentação compromete a coerência das ações e dificulta a consolidação de processos sistemáticos de desenvolvimento profissional.

Outro resultado relevante refere-se às condições objetivas de trabalho docente. A sobrecarga de atividades, a multiplicidade de funções atribuídas aos professores e a limitação de tempo institucional destinado ao estudo e à reflexão coletiva reduzem as possibilidades de participação em processos formativos mais aprofundados. Nesses contextos, a formação continuada tende a assumir caráter episódico e tecnicista, priorizando orientações imediatas em detrimento de uma reflexão crítica sobre as estruturas escolares que historicamente produziram exclusão. Tal configuração revela-se insuficiente para promover mudanças paradigmáticas, pois mantém intactas concepções homogeneizadoras de ensino e avaliação.

A análise também aponta que, quando desvinculada do projeto político-pedagógico da escola, a formação continuada perde potência transformadora. Iniciativas isoladas, sem acompanhamento sistemático e sem avaliação de impacto, não produzem alterações duradouras na cultura institucional. A consolidação de uma escola inclusiva requer reorganização curricular, flexibilização metodológica, fortalecimento do trabalho colaborativo e

revisão das concepções de aprendizagem, elementos que demandam processos formativos contínuos e articulados à gestão democrática.

Ademais, evidenciou-se que a efetividade das políticas inclusivas está diretamente relacionada ao compromisso da gestão educacional com a formação docente como prioridade estratégica. A descontinuidade administrativa decorrente de mudanças governamentais fragiliza programas já iniciados, interrompe ciclos formativos e dificulta a consolidação de resultados consistentes. Essa instabilidade reforça a percepção da inclusão como exigência normativa, e não como princípio estruturante do sistema educacional.

De modo geral, os resultados indicam que o desafio central não reside na ausência de legislação, mas na criação de condições estruturais, institucionais e formativas que assegurem sua implementação. A formação continuada, quando concebida como compromisso institucional de longo prazo, sustentada por financiamento adequado, planejamento de longo prazo e participação ativa dos docentes, configura-se como elemento estratégico para reduzir o distanciamento entre o descompasso em meio a normatividade e efetivação. Assim, confirma-se que a consolidação da Educação Inclusiva depende da articulação entre normatividade, gestão educacional e desenvolvimento profissional docente, em uma perspectiva sistêmica e socialmente comprometida.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

A formação continuada em Educação Inclusiva consolida-se como dimensão estratégica para a efetivação das políticas públicas educacionais, sobretudo em um contexto nacional que dispõe de base legal ampla no que se refere à garantia do direito à educação. Embora o Brasil tenha avançado significativamente na formulação de dispositivos normativos que asseguram princípios de equidade, acesso e permanência, a análise realizada evidencia que tais avanços ainda não se traduzem, de maneira plena, em transformações estruturais no cotidiano das escolas. Persistem lacunas relacionadas à implementação, ao acompanhamento sistemático e à continuidade das ações formativas destinadas aos docentes, revelando que a consolidação da inclusão depende de mais do que marcos legais bem estruturados.

Nesse cenário, torna-se evidente que a efetividade das políticas inclusivas requer articulação entre financiamento adequado, planejamento estratégico de longo prazo e programas formativos permanentes. Não basta ampliar a oferta de cursos ou propor capacitações episódicas; é necessário instituir processos contínuos que promovam desenvolvimento profissional crítico, reflexivo e contextualizado. A formação continuada precisa possibilitar ao professor a revisão de concepções pedagógicas, a construção de práticas inclusivas coerentes com as realidades locais e o reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

Outro aspecto central refere-se à institucionalização da formação no âmbito das escolas. Quando integrada ao projeto político-pedagógico e construída de forma colaborativa, com participação ativa dos docentes, a formação adquire potencial transformador, contribuindo para mudanças culturais e

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

organizacionais mais profundas. Em contrapartida, quando desvinculada das demandas concretas da prática escolar, tende a assumir caráter superficial, limitando-se ao cumprimento formal de exigências administrativas.

A análise empreendida reforça, portanto, que a consolidação da Educação Inclusiva ultrapassa a dimensão normativa e exige compromisso político e institucional contínuo com a valorização docente. A formação continuada deve ser compreendida como política de Estado, sustentada por investimento consistente, avaliação sistemática e estabilidade administrativa, a fim de evitar descontinuidades que fragilizam os processos iniciados. Somente mediante a articulação entre legislação, gestão educacional e desenvolvimento profissional será possível reduzir o distanciamento entre o discurso jurídico e a realidade escolar.

Conclui-se que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva demanda transformação estrutural, pedagógica e cultural, na qual a diversidade seja reconhecida como princípio fundante da educação democrática. A formação continuada, portanto, não representa um complemento operacional das políticas inclusivas, mas constitui sua dimensão estruturante, pois é na práxis docente que os princípios legais adquirem concretude histórica. Parte superior do formulário

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

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

_____. 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.

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

_____. 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.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social**

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

¹ Discente do Curso Superior de Mestrado em Ciências da Educação da Christian Business School *Campus França*. E-mail: israelvmusse@gmail.com.br

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

² Orientadora do Curso Superior de Mestrado em Ciências da Educação da
Christian Business School *Campus* França. E-mail:
rozineide.pereira1975@gmail.com