

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

CONTINUING TEACHER TRAINING FOR INCLUSIVE EDUCATION:
CONTEMPORARY CHALLENGES AND PERSPECTIVES

Ciências Humanas • 20/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/779208334](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/779208334)

Maiko Paixão Carvalho¹

Maria Aparecida Dias Firmino²

Dlayne Giordana Pereira Soares³

Inácio de Loiola de Oliveira Campos Júnior⁴

Jonathan Ferreira Gomes⁵

Luciano Oliveira Santos⁶

Dalila Silva de Oliveira Lima⁷

Carla Michelle da Silva⁸

Antônio Veimar da Silva⁹

RESUMO

A formação continuada de professores tem se consolidado como elemento fundamental para a efetivação da educação inclusiva no contexto educacional contemporâneo. Este estudo teve como objetivo analisar os desafios e as perspectivas da formação continuada docente voltada à educação inclusiva, considerando aspectos relacionados às políticas públicas, práticas pedagógicas, tecnologias assistivas e valorização da diversidade no ambiente escolar. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, utilizando como base artigos científicos publicados entre os anos de 2018 e 2026. A análise dos dados foi realizada a partir da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin, permitindo a identificação de categorias temáticas relacionadas à formação docente inclusiva. Os resultados evidenciaram que, apesar dos avanços nas políticas educacionais inclusivas, ainda persistem desafios significativos, como fragilidades na formação inicial, insuficiência de programas formativos contínuos, ausência de suporte institucional e dificuldades na utilização de tecnologias assistivas. Observou-se também que práticas formativas colaborativas, reflexivas e contextualizadas apresentam maior potencial para fortalecer a atuação docente e promover ambientes escolares mais acessíveis e humanizados. Além disso, destacou-se a importância da valorização da neurodiversidade e da construção de práticas pedagógicas centradas no respeito às singularidades dos estudantes. Conclui-se que a formação continuada constitui instrumento indispensável para o fortalecimento da educação inclusiva, contribuindo para a construção de uma escola mais democrática, equitativa e comprometida com o direito à aprendizagem de todos.

Palavras-chave: Formação continuada; Educação inclusiva; Práticas pedagógicas; Tecnologias assistivas; Diversidade escolar.

ABSTRACT

Continuing teacher education has become a fundamental element for the implementation of inclusive education in the contemporary educational context. This study aimed to analyze the challenges and perspectives of continuing teacher education focused on inclusive education, considering aspects related to public policies, pedagogical practices, assistive technologies, and the appreciation of diversity in the school environment. This is a qualitative research study, developed through a literature review, using scientific articles published between 2018 and 2026 as a basis. Data analysis was performed using the content analysis technique proposed by Bardin, allowing the identification of thematic categories related to inclusive teacher training. The results showed that, despite advances in inclusive educational policies, significant challenges persist, such as weaknesses in initial training, insufficient continuous training programs, lack of institutional support, and difficulties in the use of assistive technologies. It was also observed that collaborative, reflective, and contextualized training practices have greater potential to strengthen teacher performance and promote more accessible and humanized school environments. Furthermore, the importance of valuing neurodiversity and building pedagogical practices centered on respect for the uniqueness of students was highlighted. It is concluded that continuing education is an indispensable instrument for strengthening inclusive education, contributing to the construction of a more democratic, equitable school committed to the right to learning for all.

Keywords: Continuing education; Inclusive education; Pedagogical practices; Assistive technologies; School diversity.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como um dos princípios fundamentais das políticas educacionais contemporâneas, especialmente no que se refere à garantia do direito à aprendizagem e à participação de todos os estudantes nos espaços escolares. Nesse contexto, a inclusão ultrapassa a simples presença física do estudante com deficiência na escola regular, exigindo transformações estruturais, pedagógicas e atitudinais capazes de promover equidade e reconhecimento das diferenças humanas. Assim, a formação continuada de professores assume papel estratégico na construção de práticas pedagógicas inclusivas, críticas e socialmente comprometidas, uma vez que o docente é um dos principais mediadores do processo educativo inclusivo (Alonso *et al.*, 2022).

As discussões acerca da formação docente para a educação inclusiva ganharam maior visibilidade diante das mudanças sociais, legais e educacionais que passaram a exigir da escola respostas mais efetivas às necessidades educacionais específicas dos estudantes. Embora a legislação brasileira tenha avançado significativamente no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, ainda persistem desafios relacionados à implementação de práticas inclusivas no cotidiano escolar. Entre esses desafios, destacam-se a insuficiência de formação específica, a fragilidade das políticas públicas de acompanhamento docente e a dificuldade de articulação entre teoria e prática no ambiente educacional (Hashizume; Alves, 2022).

Nesse cenário, a formação continuada apresenta-se como uma possibilidade concreta de fortalecimento profissional, permitindo ao professor refletir criticamente sobre sua prática pedagógica e reconstruir metodologias capazes de atender à diversidade presente

na sala de aula. Mais do que cursos pontuais ou treinamentos técnicos, a formação continuada deve constituir-se como um processo permanente de aprendizagem, diálogo e desenvolvimento profissional. Tal perspectiva contribui para que os educadores ampliem sua compreensão sobre inclusão, acessibilidade, direitos humanos e estratégias pedagógicas voltadas à participação efetiva dos estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e outras especificidades educacionais (Kort-Kamp; Azevedo, 2023).

Além disso, a complexidade das demandas educacionais contemporâneas exige que os professores estejam preparados para lidar com diferentes formas de aprendizagem, múltiplas linguagens e recursos pedagógicos diversificados. Nesse sentido, a formação continuada também envolve o domínio de tecnologias assistivas, comunicação alternativa e recursos digitais que favoreçam a acessibilidade educacional e a autonomia dos estudantes. O uso dessas ferramentas amplia as possibilidades de inclusão e contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais democráticas e participativas (Bezerra *et al.*, 2024).

Entretanto, apesar da relevância atribuída à formação continuada, muitos profissionais da educação ainda relatam insegurança diante das demandas da inclusão escolar. Em diversas realidades educacionais, os professores enfrentam salas superlotadas, ausência de apoio especializado, escassez de materiais adaptados e limitações institucionais que dificultam a efetivação de práticas inclusivas. Tais fatores evidenciam que a inclusão escolar não depende exclusivamente da atuação docente, mas também de investimentos em políticas públicas, gestão escolar e valorização profissional (Coelho; Coelho, 2024).

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de compreender a inclusão para além da deficiência, considerando também a neurodiversidade, as diferenças socioculturais, étnicas e cognitivas presentes no ambiente escolar. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva requer o reconhecimento da pluralidade humana como elemento constitutivo do processo educativo. Dessa forma, a formação docente deve estimular práticas pedagógicas que valorizem o respeito às diferenças, a empatia, a participação coletiva e a equidade educacional (Reis *et al.*, 2024). Sob essa perspectiva, as políticas públicas de formação continuada assumem importância significativa na consolidação da educação inclusiva. Programas institucionais, ações governamentais e iniciativas de formação em serviço podem contribuir para reduzir lacunas históricas presentes na formação inicial docente. Contudo, a efetividade dessas políticas depende da continuidade das ações, da valorização profissional e da criação de condições adequadas para que os professores possam desenvolver práticas inclusivas de maneira crítica e transformadora (Matos; Borges, 2024).

Além das questões pedagógicas, a formação continuada também envolve dimensões humanas, emocionais e sociais do trabalho docente. A atuação em contextos inclusivos exige sensibilidade, escuta ativa, capacidade de adaptação e compromisso ético com os direitos educacionais dos estudantes. Nesse sentido, pensar a formação continuada implica reconhecer o professor como sujeito em permanente construção profissional e humana, cuja prática se desenvolve a partir das interações estabelecidas no cotidiano escolar (Muniz; Silveira, 2024).

Diante desse contexto, torna-se necessário ampliar as discussões acadêmicas sobre os desafios e as perspectivas da formação

continuada de professores para a educação inclusiva, especialmente considerando as transformações educacionais contemporâneas e as demandas emergentes da escola atual. Assim, este artigo tem como objetivo analisar a importância da formação continuada docente para a efetivação da educação inclusiva, discutindo os principais desafios enfrentados pelos professores e as perspectivas contemporâneas para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, acessíveis e humanizadas.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, por buscar compreender, interpretar e discutir os fenômenos relacionados à formação continuada de professores para a educação inclusiva a partir de perspectivas teóricas, sociais e educacionais presentes na literatura científica. A pesquisa qualitativa possibilita uma análise mais aprofundada das experiências humanas, dos contextos sociais e das interpretações produzidas sobre determinado fenômeno, permitindo compreender dimensões que ultrapassam dados numéricos e estatísticos (Minayo, 2014).

Segundo Minayo (2014), a pesquisa qualitativa trabalha com significados, crenças, valores, atitudes e relações humanas, possibilitando interpretações mais amplas acerca da realidade social investigada. Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa mostra-se adequada para estudos voltados à educação inclusiva, uma vez que esse campo envolve dimensões pedagógicas, sociais, políticas e humanas que exigem análises interpretativas e reflexivas sobre os processos formativos docentes.

Quanto aos procedimentos metodológicos, o estudo configura-se como uma revisão bibliográfica de natureza descritiva e interpretativa. A revisão bibliográfica permite reunir, analisar e discutir produções científicas já publicadas sobre determinado tema, contribuindo para a ampliação do conhecimento e para a identificação de perspectivas teóricas relevantes sobre o objeto investigado. Conforme Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, especialmente livros, artigos científicos, dissertações e teses, permitindo ao pesquisador aprofundar discussões conceituais e analíticas sobre a temática estudada.

A construção do corpus da pesquisa foi realizada por meio da seleção de artigos científicos nacionais publicados em periódicos da área da educação e áreas afins, priorizando estudos que abordassem a formação continuada docente, educação inclusiva, práticas pedagógicas inclusivas, neurodiversidade e tecnologias assistivas. Foram utilizados como critérios de inclusão trabalhos publicados entre os anos de 2018 e 2026, em língua portuguesa, disponíveis em bases digitais e alinhados ao objetivo central desta investigação. Para análise dos dados, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin, amplamente utilizada em pesquisas qualitativas no campo das Ciências Humanas e da Educação. A análise de conteúdo corresponde a um conjunto de técnicas sistemáticas de interpretação das comunicações, permitindo identificar sentidos, categorias temáticas e significados presentes nos textos analisados (Bardin, 2011).

De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo organiza-se em três etapas principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados com inferência e interpretação. A pré-

análise consistiu na leitura flutuante e organização do material bibliográfico selecionado. Na etapa de exploração do material, foram identificadas categorias temáticas relacionadas aos desafios da formação continuada, políticas públicas inclusivas, tecnologias assistivas, neurodiversidade e perspectivas contemporâneas da educação inclusiva. E por último, realizou-se a interpretação crítica dos dados, buscando estabelecer relações entre os estudos analisados e os objetivos da pesquisa.

A escolha da análise de conteúdo justifica-se pela possibilidade de sistematização e interpretação rigorosa dos dados qualitativos presentes nos textos científicos analisados. Conforme Mozzato e Grzybovski (2011), essa técnica permite compreender significados explícitos e implícitos nos discursos, favorecendo análises mais profundas e organizadas sobre fenômenos sociais e educacionais complexos.

Além de Bardin, o percurso metodológico fundamenta-se nas contribuições de autores como Minayo, Gil e Creswell, cujas produções discutem os fundamentos da pesquisa qualitativa e os procedimentos de análise interpretativa em estudos científicos. Creswell destaca que a pesquisa qualitativa busca compreender os significados atribuídos pelos sujeitos aos fenômenos sociais, contribuindo para análises contextualizadas e aprofundadas das realidades investigadas. Dessa forma, a metodologia adotada possibilitou a construção de uma análise crítica, reflexiva e fundamentada sobre os desafios e perspectivas da formação continuada de professores para a educação inclusiva, contribuindo para a ampliação das discussões acadêmicas acerca das práticas pedagógicas inclusivas na contemporaneidade.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Desafios Contemporâneos da Formação Continuada para a Educação Inclusiva

A consolidação da educação inclusiva nas escolas brasileiras tem evidenciado a necessidade de uma formação continuada docente capaz de responder às múltiplas demandas presentes no cotidiano escolar. Embora os avanços legislativos tenham ampliado o acesso de estudantes com deficiência às instituições de ensino regular, a efetivação da inclusão ainda encontra obstáculos relacionados à preparação dos professores para atuar em contextos marcados pela diversidade humana (Alonso *et al.*, 2022). Nesse cenário, a formação continuada emerge como um dos principais instrumentos de fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas, especialmente diante das transformações sociais, tecnológicas e educacionais contemporâneas. Contudo, diversos estudos apontam que os processos formativos ainda apresentam fragilidades que dificultam a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva (Reis; Coutinho, 2025).

Entre os desafios mais recorrentes encontra-se a insuficiência da formação inicial no que se refere às temáticas da inclusão escolar. Muitos docentes ingressam na carreira sem o aprofundamento necessário acerca das especificidades educacionais, das estratégias de acessibilidade pedagógica e das metodologias inclusivas voltadas ao atendimento das diferentes necessidades dos estudantes. Como consequência, a formação continuada passa a assumir uma função compensatória, buscando suprir lacunas históricas presentes na trajetória acadêmica e profissional dos educadores. Entretanto, quando essa formação ocorre de maneira superficial,

descontextualizada ou excessivamente teórica, seus impactos tornam-se limitados diante das complexidades da prática escolar (Silva *et al.*, 2025; Coelho; Coelho, 2024).

Além das limitações formativas, a insegurança docente constitui outro desafio significativo no processo de inclusão escolar. Muitos professores relatam sentimentos de despreparo diante da necessidade de adaptar conteúdos, flexibilizar metodologias e desenvolver práticas pedagógicas acessíveis para estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento e outras necessidades educacionais específicas (Reis; Coutinho, 2025). Essa insegurança é frequentemente agravada pela ausência de apoio institucional, pela escassez de materiais pedagógicos adaptados e pela insuficiência de equipes multiprofissionais que auxiliem o trabalho desenvolvido em sala de aula. Assim, o professor passa a enfrentar um cenário de sobrecarga emocional e profissional que impacta diretamente sua atuação pedagógica (Muniz; Silveira, 2024).

Outro aspecto relevante refere-se ao distanciamento existente entre os conteúdos abordados nos programas de formação continuada e as experiências concretas vivenciadas pelos docentes no cotidiano escolar. Em muitos casos, as formações são estruturadas a partir de perspectivas genéricas, sem considerar as especificidades culturais, sociais e institucionais das escolas. Essa desconexão entre teoria e prática reduz a efetividade das ações formativas e dificulta a aplicação dos conhecimentos construídos durante os cursos de capacitação. Dessa maneira, cresce a necessidade de modelos formativos mais colaborativos, reflexivos e contextualizados, que valorizem os saberes docentes e promovam espaços permanentes de diálogo sobre os desafios da inclusão escolar (Bulcão; Silva; Alves, 2022; Kort-Kamp; Azevedo, 2023).

A sobrecarga de trabalho também aparece como elemento central nas discussões sobre os limites da formação continuada para a educação inclusiva. O aumento das demandas burocráticas, o elevado número de estudantes por turma e as múltiplas funções assumidas pelos professores contribuem para a redução do tempo destinado ao planejamento pedagógico e à participação em atividades formativas (Salmito; Freitas; Falcão, 2022). Em muitos contextos escolares, a formação continuada ocorre de maneira fragmentada, fora da carga horária de trabalho ou sem condições adequadas para o aprofundamento das discussões pedagógicas. Tal realidade compromete não apenas o desenvolvimento profissional docente, mas também a qualidade das práticas inclusivas implementadas nas escolas (; Matos; Borges, 2024).

As transformações contemporâneas relacionadas à neurodiversidade e à ampliação do conceito de inclusão também têm exigido novos posicionamentos da formação docente. A presença crescente de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, TDAH, deficiência intelectual e outras especificidades educacionais demanda dos professores competências que ultrapassam os conhecimentos pedagógicos tradicionais. Nesse contexto, torna-se necessário compreender a inclusão como um processo que envolve dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais, exigindo práticas pedagógicas pautadas na empatia, na escuta e no reconhecimento das singularidades humanas (Reis *et al.*, 2024; Rodrigues, 2024).

Outro desafio contemporâneo está relacionado à incorporação das tecnologias assistivas e dos recursos digitais no processo educativo inclusivo. Apesar do avanço das ferramentas tecnológicas voltadas à acessibilidade, muitos professores ainda possuem dificuldades para

utilizar esses recursos de maneira pedagógica e significativa. A falta de formação específica sobre comunicação alternativa, softwares acessíveis e adaptações tecnológicas limita as possibilidades de participação dos estudantes e reduz o potencial inclusivo das práticas escolares. Dessa forma, a formação continuada precisa acompanhar as transformações tecnológicas da sociedade contemporânea, promovendo competências digitais alinhadas às demandas da educação inclusiva (Bezerra *et al.*, 2024).

Além disso, os desafios da formação continuada não podem ser analisados isoladamente das desigualdades estruturais presentes na realidade educacional brasileira. Escolas localizadas em contextos socialmente vulneráveis frequentemente enfrentam maiores dificuldades relacionadas à infraestrutura, acesso a recursos pedagógicos e oferta de programas formativos permanentes (Hashizume; Alves, 2022). Essa realidade evidencia que a inclusão escolar depende não apenas do esforço individual do professor, mas de políticas públicas consistentes que garantam condições efetivas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e democráticas (Pereira *et al.*, 2026).

A literatura contemporânea também aponta que a resistência às mudanças pedagógicas pode representar um obstáculo para a consolidação da educação inclusiva. Em alguns contextos escolares, ainda persistem concepções tradicionais de ensino baseadas na homogeneização da aprendizagem e na centralidade de práticas excludentes (Azevedo *et al.*, 2025). A superação dessas barreiras exige processos formativos capazes de promover reflexão crítica sobre preconceitos, estigmas e concepções limitadoras relacionadas às diferenças humanas. Assim, a formação continuada deve contribuir para a construção de uma cultura escolar fundamentada

no respeito à diversidade e na valorização da inclusão como princípio ético e educacional (Ridolfi *et al.*, 2025).

Diante desse conjunto de desafios, observa-se que a formação continuada para a educação inclusiva necessita ser compreendida como um processo permanente, coletivo e articulado às necessidades reais da escola contemporânea. Mais do que transmitir conteúdos técnicos, os programas formativos precisam fortalecer a autonomia docente, estimular práticas colaborativas e ampliar a capacidade crítica dos professores frente às demandas da inclusão. Nesse sentido, investir na formação continuada significa investir na construção de ambientes escolares mais acessíveis, democráticos e humanizados, capazes de reconhecer a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo (Leite *et al.*, 2025; Alonso *et al.*, 2022).

3.2. Políticas Públicas e a Consolidação da Formação Continuada Inclusiva

As políticas públicas voltadas à educação inclusiva têm desempenhado papel fundamental na ampliação do debate sobre o direito à educação para todos e na construção de mecanismos que favoreçam a permanência e a aprendizagem de estudantes com deficiência no ensino regular. Nas últimas décadas, o cenário educacional brasileiro passou por importantes transformações legais e institucionais que buscaram fortalecer princípios de equidade, acessibilidade e inclusão. Nesse contexto, a formação continuada de professores passou a ocupar posição estratégica nas políticas educacionais, sendo reconhecida como elemento indispensável para a efetivação das práticas inclusivas no ambiente escolar (Hashizume; Alves, 2022; Matos; Borges, 2024).

Os avanços normativos relacionados à educação inclusiva contribuíram significativamente para o fortalecimento do debate sobre a necessidade de qualificação permanente dos profissionais da educação. Documentos legais e políticas afirmativas passaram a defender a inclusão escolar como direito humano fundamental, exigindo das instituições de ensino mudanças estruturais e pedagógicas capazes de garantir a participação de todos os estudantes (Pereira *et al.*, 2026). Entretanto, apesar das conquistas legais, ainda existem lacunas entre o que é proposto pelas políticas públicas e aquilo que efetivamente ocorre nas escolas, especialmente no que se refere às condições de formação docente e suporte institucional (Salmito; Freitas; Falcão, 2022).

A consolidação da educação inclusiva depende diretamente da articulação entre políticas públicas, formação continuada e valorização profissional docente. Nesse sentido, os programas de formação precisam ultrapassar perspectivas pontuais e fragmentadas, assumindo caráter permanente e integrado às necessidades reais das instituições escolares. Muitos cursos ofertados aos professores ainda apresentam limitações relacionadas à curta duração, à ausência de acompanhamento pedagógico e à desconexão com os desafios cotidianos enfrentados nas salas de aula (Kort-Kamp; Azevedo, 2023; Reis; Coutinho, 2025).

Outro aspecto relevante diz respeito à necessidade de políticas públicas que garantam condições concretas para a participação dos professores em processos formativos. Em muitos contextos escolares, os docentes enfrentam jornadas extensas de trabalho, acúmulo de funções e ausência de incentivos institucionais para o desenvolvimento profissional. Tais fatores limitam o acesso à formação continuada e dificultam a implementação de práticas

inclusivas consistentes. Dessa forma, torna-se fundamental que as políticas educacionais considerem não apenas a oferta de cursos, mas também aspectos relacionados às condições de trabalho, valorização salarial e apoio pedagógico aos professores (Matos; Borges, 2024; Muniz; Silveira, 2024).

As políticas de formação continuada também precisam considerar as especificidades regionais e socioculturais presentes no sistema educacional brasileiro. A diversidade de contextos escolares exige programas flexíveis e contextualizados, capazes de dialogar com as realidades locais e com as demandas específicas das comunidades escolares (Salmito; Freitas; Falcão, 2022). Quando as políticas públicas desconsideram essas particularidades, os processos formativos tendem a perder efetividade, tornando-se distantes das necessidades concretas dos professores e estudantes (Bulcão; Silva; Alves, 2022). Além disso, a efetivação das políticas inclusivas requer investimentos contínuos em infraestrutura, acessibilidade e recursos pedagógicos. A ausência de materiais adaptados, tecnologias assistivas e equipes multidisciplinares compromete o trabalho docente e limita as possibilidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência. Nesse contexto, a formação continuada não pode ser compreendida como solução isolada para os desafios da inclusão escolar (Bezerra *et al.*, 2024; Coelho; Coelho, 2024).

Outro ponto importante refere-se à necessidade de fortalecimento das políticas de formação em serviço. Estudos recentes demonstram que formações realizadas no próprio ambiente escolar tendem a apresentar resultados mais significativos, pois permitem a articulação entre teoria e prática, além de favorecerem a construção coletiva do conhecimento pedagógico. A troca de experiências entre professores, gestores e profissionais de apoio contribui para o

desenvolvimento de estratégias inclusivas mais próximas das necessidades reais dos estudantes (Prais; Aguiar; Johnson, 2023; Leite *et al.*, 2025).

As políticas públicas contemporâneas também têm ampliado as discussões sobre a inclusão para além da deficiência, incorporando debates relacionados à neurodiversidade, diversidade cultural e justiça social. Essa ampliação conceitual exige processos formativos mais abrangentes, capazes de promover reflexões críticas sobre preconceitos, desigualdades e exclusões historicamente presentes no ambiente escolar. (Reis *et al.*, 2024; Azevedo *et al.*, 2025). Entretanto, mesmo diante dos avanços observados nas políticas educacionais, ainda persistem desafios relacionados à continuidade e à efetividade das ações governamentais. Mudanças administrativas, descontinuidade de programas e limitações orçamentárias frequentemente comprometem a consolidação de políticas formativas duradouras. Essa instabilidade afeta diretamente o trabalho docente e dificulta a construção de projetos pedagógicos inclusivos de longo prazo (Hashizume; Alves, 2022).

A consolidação da educação inclusiva exige políticas públicas permanentes, articuladas e sustentadas por investimentos contínuos na formação e valorização dos profissionais da educação (Ridolfi *et al.*, 2025). Nesse contexto, compreende-se que as políticas públicas possuem papel decisivo na transformação da escola em um espaço verdadeiramente inclusivo. A formação continuada, quando associada a ações institucionais consistentes e comprometidas com a equidade educacional, pode fortalecer práticas pedagógicas democráticas e ampliar as possibilidades de participação dos estudantes nos processos de aprendizagem. Assim, a consolidação da inclusão escolar depende da construção coletiva de políticas

educacionais capazes de articular direitos, formação docente e compromisso social com a diversidade humana (Pereira *et al.*, 2026; Alonso *et al.*, 2022).

3.3. Tecnologias Assistivas e Práticas Pedagógicas Inclusivas na Formação Docente

As transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas têm provocado mudanças significativas no campo educacional, especialmente no que se refere às práticas de inclusão escolar. Nesse cenário, as tecnologias assistivas passaram a ocupar posição central nas discussões sobre acessibilidade, equidade e democratização do ensino, constituindo-se como importantes ferramentas de apoio à aprendizagem de estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais específicas. Contudo, a efetividade desses recursos depende diretamente da formação continuada dos professores, uma vez que o domínio técnico e pedagógico das tecnologias influencia a construção de práticas inclusivas mais significativas e humanizadas (Bezerra *et al.*, 2024; Souza, 2024).

As tecnologias assistivas podem ser compreendidas como recursos, metodologias, estratégias e serviços que favorecem a autonomia, a comunicação e a participação dos estudantes no ambiente escolar. Esses recursos incluem desde materiais adaptados e softwares acessíveis até dispositivos digitais voltados à comunicação alternativa e ao desenvolvimento cognitivo. Entretanto, apesar do avanço das ferramentas tecnológicas disponíveis, muitos professores ainda encontram dificuldades para incorporá-las de maneira efetiva em suas práticas pedagógicas, sobretudo devido à ausência de formação específica voltada à acessibilidade educacional (Locatelli

et al., 2026). Nesse contexto, a formação continuada torna-se essencial para possibilitar que os docentes compreendam as potencialidades das tecnologias assistivas no processo de ensino e aprendizagem. Mais do que aprender a utilizar ferramentas digitais, os professores precisam desenvolver competências pedagógicas capazes de integrar esses recursos às necessidades reais dos estudantes e às dinâmicas da sala de aula (Leite; Braz; Pinto, 2024; Nascimento, 2025).

Quando utilizada de forma crítica e planejada, a tecnologia assistiva amplia as possibilidades de participação dos estudantes, fortalece a inclusão e favorece práticas pedagógicas mais flexíveis e acessíveis (Castro; Alves, 2018). Entretanto, a literatura aponta que a inserção das tecnologias assistivas no contexto escolar ainda enfrenta diversos desafios estruturais e pedagógicos. Muitas instituições de ensino apresentam limitações relacionadas à infraestrutura tecnológica, acesso à internet, disponibilidade de equipamentos e suporte técnico especializado. Além disso, em vários contextos educacionais, os professores não recebem acompanhamento contínuo para o desenvolvimento de competências digitais voltadas à inclusão. Essa realidade contribui para que os recursos tecnológicos sejam subutilizados ou empregados de forma superficial, sem alcançar plenamente seu potencial pedagógico inclusivo (Souza, 2024; Bezerra *et al.*, 2024).

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de superação de concepções tradicionais de ensino que ainda limitam a utilização das tecnologias no ambiente escolar. Em algumas práticas pedagógicas, os recursos digitais são compreendidos apenas como ferramentas complementares, desvinculadas dos processos de inclusão e acessibilidade. No entanto, as tecnologias assistivas

possuem potencial para transformar as experiências de aprendizagem, permitindo que estudantes com diferentes perfis cognitivos, sensoriais e motores participem de forma mais ativa das atividades escolares. Para isso, torna-se necessário que a formação docente estimule práticas inovadoras, colaborativas e centradas na valorização das diferenças humanas (Locatelli *et al.*, 2026; Castro; Alves, 2018).

As discussões contemporâneas sobre acessibilidade educacional também têm destacado a importância do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como estratégia pedagógica inclusiva. O DUA propõe a construção de práticas educacionais flexíveis, capazes de oferecer múltiplas formas de representação, expressão e engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem. Nesse sentido, as tecnologias assistivas atuam como instrumentos fundamentais para a implementação de metodologias mais acessíveis, permitindo adaptações pedagógicas que respeitem as singularidades dos estudantes e ampliem suas possibilidades de participação escolar (Leite; Braz; Pinto, 2024).

Além das contribuições pedagógicas, as tecnologias assistivas também promovem impactos sociais e emocionais significativos na vida dos estudantes. O acesso a recursos acessíveis favorece o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e do sentimento de pertencimento no ambiente escolar. Quando os estudantes conseguem participar das atividades em condições mais equitativas, fortalecem-se as relações sociais, o protagonismo estudantil e a valorização das potencialidades individuais. Dessa forma, a inclusão tecnológica não se restringe ao uso de equipamentos, mas envolve a construção de ambientes educacionais mais acolhedores e democráticos (Nascimento, 2025; Reis *et al.*, 2024).

A formação continuada docente precisa, portanto, acompanhar as rápidas transformações tecnológicas da sociedade contemporânea. O avanço das plataformas digitais, dos softwares educativos acessíveis e das ferramentas de comunicação alternativa exige atualização permanente dos profissionais da educação. Contudo, essa atualização não deve ocorrer de maneira exclusivamente técnica (Souza, 2024; Muniz; Silveira, 2024). Outro ponto importante refere-se à construção de práticas colaborativas entre professores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado e equipes multidisciplinares. A utilização das tecnologias assistivas torna-se mais efetiva quando ocorre de maneira integrada, articulando diferentes saberes e experiências pedagógicas. Nesse sentido, a formação continuada deve estimular o trabalho coletivo e o compartilhamento de estratégias inclusivas, fortalecendo redes de apoio dentro das instituições escolares e ampliando as possibilidades de aprendizagem dos estudantes (Oliveira; Sanguinetti; Lorenset, 2023; Prais; Aguiar; Johnson, 2023).

Além disso, as práticas pedagógicas mediadas por tecnologias assistivas possuem potencial para contribuir com a superação de barreiras historicamente presentes no sistema educacional brasileiro. Estudantes que anteriormente enfrentavam limitações de comunicação, mobilidade ou acesso aos conteúdos escolares passam a encontrar novas possibilidades de participação e aprendizagem por meio de recursos acessíveis e metodologias inclusivas. Contudo, para que isso ocorra de maneira efetiva, é indispensável que os professores estejam preparados para selecionar, adaptar e utilizar esses recursos de acordo com as necessidades individuais dos estudantes (Locatelli *et al.*, 2026; Nascimento, 2025).

Observa-se que as tecnologias assistivas representam importantes instrumentos para o fortalecimento da educação inclusiva contemporânea. Entretanto, seu potencial pedagógico depende diretamente da existência de políticas públicas de formação continuada capazes de preparar os docentes para atuar em contextos educacionais marcados pela diversidade. Investir na formação tecnológica inclusiva dos professores significa ampliar oportunidades de aprendizagem, fortalecer práticas democráticas e construir uma escola mais acessível, humana e comprometida com o direito à educação para todos (Bezerra *et al.*, 2024; Leite; Braz; Pinto, 2024).

3.4. Formação Continuada, Neurodiversidade e Valorização das Diferenças

As discussões contemporâneas sobre educação inclusiva têm ampliado significativamente a compreensão acerca da diversidade humana presente no ambiente escolar. Nesse contexto, o conceito de neurodiversidade passou a ganhar destaque ao reconhecer que diferentes formas de funcionamento neurológico fazem parte da condição humana e não devem ser compreendidas exclusivamente sob perspectivas patologizantes ou excludentes (Reis *et al.*, 2024; Rodrigues, 2024).

A presença crescente de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, TDAH, deficiência intelectual, dislexia e outras especificidades educacionais nas escolas regulares evidencia a necessidade de construção de práticas pedagógicas mais flexíveis e humanizadas. Entretanto, muitos professores ainda relatam dificuldades para compreender as particularidades desses estudantes e desenvolver estratégias pedagógicas adequadas às

diferentes formas de aprendizagem. Essa realidade demonstra que a formação continuada precisa avançar para além de abordagens teóricas superficiais, promovendo experiências formativas que articulem conhecimento científico, prática pedagógica e sensibilidade humana (Azevedo *et al.*, 2025; Silva *et al.*, 2025). Nesse cenário, a valorização das diferenças torna-se elemento fundamental para a consolidação de uma educação inclusiva comprometida com a equidade e o respeito à diversidade. A escola contemporânea não pode mais sustentar modelos pedagógicos baseados na homogeneização dos sujeitos e na padronização dos processos de aprendizagem. Pelo contrário, torna-se necessário reconhecer que cada estudante possui ritmos, habilidades, formas de comunicação e experiências distintas, exigindo práticas educacionais capazes de acolher essa pluralidade. (Castro; Alves, 2018; Reis *et al.*, 2024).

A literatura recente aponta que muitos dos desafios enfrentados pelos estudantes neurodivergentes estão relacionados não às suas condições individuais, mas às barreiras pedagógicas e atitudinais presentes no ambiente escolar. Metodologias rígidas, avaliações padronizadas e ausência de adaptações curriculares frequentemente dificultam a participação desses estudantes nos processos de aprendizagem. A formação docente precisa estimular práticas pedagógicas mais acessíveis, colaborativas e centradas nas potencialidades dos estudantes, substituindo perspectivas deficitárias por abordagens fundamentadas no reconhecimento das capacidades humanas (Rodrigues, 2024; Coelho; Coelho, 2024).

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão emocional do trabalho docente em contextos inclusivos. A atuação junto à diversidade exige dos professores não apenas conhecimentos técnicos, mas também empatia, escuta sensível e capacidade de mediação das

relações humanas no ambiente escolar. Nesse sentido, a formação continuada deve contribuir para o fortalecimento das competências socioemocionais docentes, favorecendo práticas pedagógicas mais acolhedoras e respeitosas diante das singularidades dos estudantes (Muniz; Silveira, 2024; Leite *et al.*, 2025).

As discussões sobre neurodiversidade também têm provocado reflexões importantes acerca do currículo escolar e das formas tradicionais de ensinar e avaliar. Muitos estudantes neurodivergentes apresentam dificuldades em modelos pedagógicos excessivamente conteudistas e pouco flexíveis, o que evidencia a necessidade de metodologias mais dinâmicas e inclusivas. Estratégias pedagógicas diferenciadas, recursos multisensoriais, flexibilização curricular e utilização de tecnologias assistivas podem contribuir significativamente para ampliar as possibilidades de participação e aprendizagem desses estudantes (Leite; Braz; Pinto, 2024; Nascimento, 2025). Além disso, a valorização das diferenças no ambiente escolar contribui para o fortalecimento das relações interpessoais e para a construção de uma cultura de respeito à diversidade. Quando a escola promove práticas inclusivas fundamentadas na empatia e na convivência democrática, todos os estudantes se beneficiam, não apenas aqueles que possuem necessidades educacionais específicas (Hashizume; Alves, 2022; Ridolfi *et al.*, 2025).

Entretanto, a consolidação dessa perspectiva ainda enfrenta resistências em alguns contextos educacionais. Concepções tradicionais de ensino, preconceitos historicamente construídos e falta de preparo profissional continuam dificultando a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. Em determinadas situações, estudantes neurodivergentes ainda são vistos a partir de limitações

e dificuldades, o que reforça processos de exclusão e invisibilização no ambiente escolar. Dessa maneira, a formação continuada precisa promover reflexões críticas sobre capacitismo, discriminação e desigualdades educacionais, contribuindo para mudanças atitudinais no espaço escolar (Silva *et al.*, 2025; Azevedo *et al.*, 2025).

Outro ponto importante refere-se à participação da família e das equipes multidisciplinares no processo de inclusão escolar. A construção de práticas pedagógicas mais inclusivas exige diálogo constante entre professores, profissionais especializados e familiares dos estudantes, fortalecendo redes de apoio e acompanhamento educacional (Oliveira; Sanguinetti; Lorenset, 2023; Prais; Aguiar; Johnson, 2023). Assim, compreende-se que a formação continuada docente possui papel essencial na construção de uma educação inclusiva comprometida com a valorização das diferenças e com o reconhecimento da neurodiversidade como elemento constitutivo da escola contemporânea. Mais do que adaptar metodologias, trata-se de transformar concepções pedagógicas, relações sociais e práticas institucionais historicamente marcadas pela exclusão. Assim, investir na formação continuada significa fortalecer processos educativos mais humanos, democráticos e sensíveis à pluralidade dos sujeitos presentes no ambiente escolar (Reis *et al.*, 2024; Alonso *et al.*, 2022).

3.5. Perspectivas Contemporâneas para o Fortalecimento da Educação Inclusiva

As transformações sociais, culturais e tecnológicas das últimas décadas têm impulsionado novas reflexões sobre os caminhos necessários para o fortalecimento da educação inclusiva no contexto contemporâneo. Nesse cenário, a formação continuada de

professores destaca-se como elemento central para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas, acessíveis e sensíveis à diversidade humana presente nas escolas. Mais do que atender exigências legais, a inclusão escolar passou a ser compreendida como compromisso ético e social voltado à garantia do direito à aprendizagem e à participação de todos os estudantes nos diferentes espaços educativos (Ridolfi *et al.*, 2025; Alonso *et al.*, 2022).

Uma das principais perspectivas contemporâneas para o fortalecimento da educação inclusiva está relacionada à construção de modelos formativos mais colaborativos e reflexivos. Diferentemente das formações tradicionais, centradas na transmissão verticalizada de conteúdos, as propostas atuais defendem processos de aprendizagem coletiva, nos quais os professores possam compartilhar experiências, desafios e estratégias pedagógicas construídas no cotidiano escolar (Bulcão; Silva; Alves, 2022; Prais; Aguiar; Johnson, 2023). Além disso, as abordagens contemporâneas da formação continuada valorizam a articulação entre teoria e prática como elemento indispensável para a transformação das experiências educacionais. A inclusão escolar envolve situações complexas e dinâmicas que exigem dos professores capacidade de reflexão crítica, flexibilidade pedagógica e constante reconstrução de saberes (Kort-Kamp; Azevedo, 2023; Coelho; Coelho, 2024).

Outra perspectiva importante refere-se à valorização das metodologias ativas e das práticas pedagógicas inovadoras no contexto da educação inclusiva. Estratégias como aprendizagem colaborativa, gamificação, projetos interdisciplinares e utilização de recursos multisensoriais têm demonstrado potencial para ampliar a participação dos estudantes e favorecer diferentes formas de

aprendizagem. Tais metodologias contribuem para romper modelos tradicionais de ensino baseados na homogeneização e possibilitam experiências educacionais mais dinâmicas, acessíveis e centradas nas singularidades dos sujeitos (Nascimento, 2025; Castro; Alves, 2018).

O avanço das tecnologias digitais e das tecnologias assistivas também representa uma importante perspectiva para a consolidação da inclusão escolar contemporânea. Recursos digitais acessíveis, plataformas interativas, softwares educativos e ferramentas de comunicação alternativa têm ampliado significativamente as possibilidades de participação dos estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais específicas. Contudo, para que essas ferramentas sejam utilizadas de forma crítica e pedagógica, torna-se essencial investir na formação tecnológica dos professores, fortalecendo competências relacionadas à acessibilidade digital e à inovação educacional (Locatelli *et al.*, 2026; Souza, 2024).

As perspectivas contemporâneas da educação inclusiva também reforçam a importância da construção de ambientes escolares acolhedores e emocionalmente seguros. A escola inclusiva não se limita à adaptação curricular ou à presença física dos estudantes no espaço escolar, mas envolve relações humanas fundamentadas no respeito, na empatia e na valorização das diferenças. Nesse contexto, a formação continuada deve estimular práticas pedagógicas humanizadas, capazes de promover pertencimento, autonomia e participação ativa dos estudantes nos processos educativos (Muniz; Silveira, 2024; Reis *et al.*, 2024).

Outro aspecto relevante refere-se ao fortalecimento do trabalho interdisciplinar e das redes de apoio dentro das instituições escolares. A inclusão escolar exige atuação coletiva entre professores, gestores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, psicólogos, terapeutas e familiares dos estudantes. Dessa maneira, as perspectivas contemporâneas apontam para a necessidade de práticas colaborativas que superem o isolamento docente e favoreçam a construção conjunta de estratégias inclusivas. A formação continuada, nesse sentido, deve estimular o diálogo interdisciplinar e o compartilhamento de responsabilidades no processo educativo (Oliveira; Sanguinetti; Lorenset, 2023; Leite *et al.*, 2025).

As discussões atuais também evidenciam a necessidade de fortalecimento das políticas públicas voltadas à valorização profissional docente. Não é possível pensar em educação inclusiva de qualidade sem considerar as condições de trabalho dos professores, a oferta de formação permanente e o suporte institucional necessário para o desenvolvimento das práticas pedagógicas (Matos; Borges, 2024). A valorização docente envolve aspectos estruturais, financeiros e emocionais que impactam diretamente a qualidade da inclusão escolar. Assim, as perspectivas contemporâneas defendem políticas educacionais mais integradas, sustentáveis e comprometidas com a transformação social (Pereira *et al.*, 2026). Além disso, o reconhecimento da neurodiversidade e da pluralidade humana tem ampliado as discussões sobre justiça social e equidade no ambiente escolar. A inclusão contemporânea propõe o rompimento com modelos excludentes historicamente consolidados, defendendo uma escola capaz de acolher diferentes identidades, culturas, ritmos e formas de aprendizagem. Essa perspectiva exige mudanças profundas nas concepções

pedagógicas, nas práticas avaliativas e nas relações estabelecidas dentro da escola (Azevedo *et al.*, 2025; Rodrigues, 2024).

Outro elemento promissor refere-se à utilização da arte, da cultura e das linguagens criativas como instrumentos de inclusão e desenvolvimento humano. Práticas pedagógicas envolvendo música, teatro, artes visuais e atividades expressivas têm demonstrado potencial para fortalecer vínculos afetivos, ampliar formas de comunicação e favorecer a participação dos estudantes nos processos educativos. Essas experiências contribuem para uma educação mais sensível às subjetividades humanas e reforçam a importância de abordagens pedagógicas integradoras na formação continuada docente (Nazzari, 2023; Castro; Alves, 2018).

Diante dessas perspectivas, compreende-se que o fortalecimento da educação inclusiva depende da construção coletiva de práticas pedagógicas, políticas públicas e processos formativos comprometidos com a valorização da diversidade humana. A formação continuada, quando desenvolvida de maneira crítica, reflexiva e contextualizada, possui potencial para transformar o ambiente escolar em um espaço mais acessível, democrático e acolhedor. Assim, pensar a inclusão na contemporaneidade significa reconhecer que educar é também promover justiça social, participação e dignidade para todos os sujeitos envolvidos no processo educativo (Ridolfi *et al.*, 2025; Alonso *et al.*, 2022).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida ao longo deste estudo evidenciou que a formação continuada de professores constitui um dos principais pilares para a consolidação da educação inclusiva na

contemporaneidade. Em um cenário educacional marcado pela diversidade humana, pelas transformações sociais e pelos avanços das políticas inclusivas, torna-se indispensável investir em processos formativos capazes de fortalecer práticas pedagógicas mais acessíveis, democráticas e humanizadas. A inclusão escolar ultrapassa a garantia do acesso físico dos estudantes às instituições de ensino, exigindo mudanças estruturais, pedagógicas e atitudinais que permitam a participação efetiva de todos nos processos de aprendizagem.

Os resultados da revisão bibliográfica demonstraram que, apesar dos avanços observados nas políticas públicas e nas discussões acadêmicas sobre educação inclusiva, ainda persistem desafios significativos relacionados à formação docente. Entre os principais obstáculos identificados destacam-se as fragilidades da formação inicial, a insuficiência de programas formativos contínuos, a ausência de suporte institucional, as limitações estruturais das escolas e a dificuldade de articulação entre teoria e prática pedagógica. Esses fatores impactam diretamente a atuação docente e evidenciam a necessidade de políticas educacionais mais consistentes e permanentes voltadas à valorização profissional e ao fortalecimento da inclusão escolar.

A pesquisa também evidenciou que a formação continuada precisa ser compreendida como um processo permanente de reflexão, reconstrução de saberes e desenvolvimento profissional. Modelos formativos baseados apenas na transmissão de conteúdos técnicos mostram-se insuficientes diante das complexidades da escola contemporânea. Nesse sentido, as formações mais significativas são aquelas que valorizam a experiência docente, promovem espaços colaborativos de aprendizagem e dialogam diretamente com os

desafios reais enfrentados no cotidiano escolar. A construção coletiva do conhecimento pedagógico fortalece práticas inclusivas mais contextualizadas e contribui para o desenvolvimento de ambientes escolares mais acolhedores e participativos.

Outro aspecto relevante identificado refere-se à importância das tecnologias assistivas e dos recursos digitais como instrumentos de fortalecimento da acessibilidade educacional. As tecnologias contemporâneas ampliam as possibilidades de comunicação, autonomia e participação dos estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais específicas. Contudo, a efetividade desses recursos depende diretamente da preparação dos professores para utilizá-los de maneira crítica, pedagógica e inclusiva. Dessa forma, a formação continuada precisa acompanhar as transformações tecnológicas da sociedade atual, promovendo competências relacionadas à inovação, acessibilidade e inclusão digital.

As discussões sobre neurodiversidade e valorização das diferenças também se mostraram fundamentais para compreender os desafios contemporâneos da educação inclusiva. A escola atual precisa reconhecer que os estudantes possuem diferentes formas de aprender, comunicar-se e interagir com o mundo, exigindo práticas pedagógicas flexíveis e sensíveis às singularidades humanas. Nesse contexto, a formação docente deve contribuir para a desconstrução de preconceitos e para a construção de uma cultura escolar fundamentada na empatia, no respeito à diversidade e na promoção da equidade educacional.

Além disso, observou-se que a efetivação da educação inclusiva depende da articulação entre professores, gestores escolares,

profissionais especializados, famílias e políticas públicas. A inclusão não pode ser compreendida como responsabilidade individual do docente, mas como compromisso coletivo e institucional voltado à construção de uma escola mais justa e democrática. Assim, o fortalecimento das redes de apoio, do trabalho interdisciplinar e das políticas de formação em serviço mostra-se essencial para ampliar as possibilidades de participação e aprendizagem dos estudantes no ambiente escolar.

Diante dessas reflexões, conclui-se que investir na formação continuada de professores significa investir na transformação da própria escola e na construção de práticas educacionais mais humanas, inclusivas e socialmente comprometidas. A educação inclusiva requer mudanças profundas nas concepções pedagógicas, nas relações escolares e nas estruturas institucionais historicamente marcadas pela exclusão. Portanto, fortalecer a formação docente é um passo fundamental para garantir não apenas o direito à educação, mas também o reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo da sociedade e do processo educativo contemporâneo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, M. A. et al. A educação inclusiva e a formação continuada docente. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 13, p. 33-45, 2022.

AZEVEDO, C. M. de S. et al. A Formação De Professores Para A Educação Inclusiva: Avanços E Desafios. **ARACÊ**, v. 7, n. 3, p. 12750-12764, 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEZERRA, E. T. et al. A formação de professores para o uso de tecnologia assistiva e comunicação alternativa na educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 10, p. 77-91, 2024.

BULCÃO, A. de J.; SILVA, F. G.; ALVES, K. E. C. Formação continuada: concepções e práticas para uma educação inclusiva no Ensino Fundamental I. **Ensino em Perspectivas**, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2022.

CASTRO, P. A.; ALVES, C. de O. S. Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas. **e-Mosaicos**, v. 7, n. 16, p. 3-25, 2018.

COELHO, D. F.; COELHO, A. C. M. V. R. Educação inclusiva na perspectiva dos desafios docentes em sala de aula e formação continuada. **Revista Sociedade Científica**, v. 7, n. 1, p. 3828-3854, 2024.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

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

HASHIZUME, C. M.; ALVES, M. D. F. Políticas afirmativas e inclusão: formação continuada e direitos. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 38, n. 1, p. 202257203, 2022.

KORT-KAMP, T. G.; AZEVEDO, B. F. T. Formação continuada docente na perspectiva da educação inclusiva. **Vértices (Campos dos Goitacazes)**, v. 25, n. 3, p. 1-20, 2023.

LEITE, E. A.; BRAZ, R. M. M.; PINTO, S. C. C. da S. DUA e tecnologias assistivas como estratégias pedagógicas inclusivas. **Debates em Educação**, v. 16, n. 38, p. e15868-e15868, 2024.

LEITE, I. R. A. et al. Formação Continuada de Professores como Ferramenta para a Efetivação da Educação Inclusiva. **Interference: A Journal Of Audio Culture**, v. 11, n. 2, p. 6122-6134, 2025.

LOCATELLI, R. L. et al. Tecnologia assistiva na educação inclusiva: inovação, acessibilidade e práticas pedagógicas contemporâneas. **Revista Ilustração**, v. 7, n. 3, p. 19-30, 2026.

MATOS, A. A. M.; BORGES, S. da S. Políticas de formação continuada docente para a educação inclusiva. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 7, n. 16, p. e161314, 2024.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, 2011. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000400010>.

MUNIZ, M. L. S.; SILVEIRA, P. A importância da formação continuada de professores na educação inclusiva. **Revista Eixos Tech**, v. 11, n. 2, 2024.

NASCIMENTO, V. dos R. Incluir é transformar: práticas pedagógicas inovadoras na educação especial com uso de tecnologias assistivas. **Educação & Inovação**, 2025.

NAZZARI, K. A arte como ferramenta de (re) significação na formação contínua de professores para a Educação Inclusiva. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 19, n. 2, p. 031-050, 2023.

OLIVEIRA, D. A.; SANGUINETTI, L. de J. P.; LORENSET, O. Formação Continuada De Professores Especialistas Em Atendimento Educacional Especializado Na Perspectiva Da Educação Inclusiva. **Professare**, p. e3091, 2023.

PEREIRA, I. V. M. et al. Formação continuada em educação inclusiva frente às políticas públicas. **Revista Tópicos**, v. 4, n. 30, p. 1-19, 2026.

PRAIS, J. L. de S.; AGUIAR, F. S.; JOHNSON, L. F. Formação continuada em serviço para educação inclusiva com professores de salas multisseriadas. **Revista Polyphonía**, v. 34, n. 1, p. 51-68, 2023.

REIS, M. R.; COUTINHO, D. J. G. Formação de professores para a educação inclusiva: desafios e perspectivas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 1, p. 2386-2405, 2025.

REIS, N. S. et al. Neurodiversidade na escola: quebrando barreiras e construindo uma educação inclusiva para todos. **ARACÊ**, v. 6, n. 4, p. 16062-16075, 2024.

RIDOLFI, L. F. et al. Formação Continuada De Professores Como Instrumento Para O Fortalecimento Da Educação Inclusiva: Políticas, Desafios E Perspectivas Na Escola Contemporânea. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 10, p. 2984-2997, 2025.

RODRIGUES, M. A. C. A formação de professor na perspectiva da educação inclusiva: uma revisão sistemática. **MLS Inclusion and Society Journal**, v. 4, n. 2, 2024.

SALMITO, V. A. D.; FREITAS, R. de O. F.; FALCÃO, G. M. B. O lugar da educação inclusiva na formação continuada: ações no contexto brasileiro. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, v. 4, n. 1, p. 1-12, 2022.

SCHMIDT, M.; CAETANO, M. R. Formação de professores de matemática na perspectiva da educação inclusiva. **Observatório De La Economía Latinoamericana**, v. 23, n. 11, p. e12324-e12324, 2025.

SILVA, J. A. G. et al. Desafios na formação de professores para a educação inclusiva. **Cuadernos de Educación y Desarrollo-QUALIS A4**, v. 17, n. 2, p. e7606, 2025.

SOUZA, E. T. Tecnologias assistivas na educação superior: revisão sobre formação docente e práticas inclusivas. **Revista Foco**, v. 17, n. 9, p. e6063, 2024.

¹ Mestrando em Educação Científica e Formação de Professores Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB Jequié – BA, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-4771-7076>

² Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM Uberaba – MG, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-6247-1119>

³ Mestrado em Educação Universidade Federal do Maranhão – UFMA São Luiz – MA, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Doutorado em Contábeis e Administração - FUCAPE Faculdade: Faculdade Malta - FAMA Teresina - PI, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-3589-4053>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁵ Mestre em Ensino de Física Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) Sobral – Ceará, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2544-1358>

⁶ Pós Graduação - MBA em Gestão Pública Faculdade Passo 1 Uberlândia – MG, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-4587-3173>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁷ Especialista em Estudos Linguísticos e aplicada Universidade Federal do Piauí – UFPI Teresina – PI, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁸ Doutorada em Fitotecnia Universidade Federal de Viçosa – UFV Viçosa – MG, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1872-5902>

⁹ Doutor em Agronomia Universidade Federal da Paraíba – UFPB Areia – PB, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2080-0307>