

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO REFLEXÕES E DESAFIOS PARA A PRÁTICA EDUCATIVA

TEACHER TRAINING AND INCLUSION: REFLECTIONS AND CHALLENGES  
FOR EDUCATIONAL PRACTICE

Ciências Humanas • 30/06/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/782625496](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/782625496)

Patricia Picciarelli Felizardo<sup>1</sup>

André Costa da Silva<sup>2</sup>

Kyrleys Pereira Vasconcelos<sup>3</sup>

Vanessa Lima Moreira de Cerqueira<sup>4</sup>

## RESUMO

A construção de práticas educacionais inclusivas tem ampliado as discussões sobre a formação de professores e sobre os conhecimentos necessários para atuar diante da diversidade presente nos contextos escolares. Nesse cenário, este artigo tem como objetivo analisar os desafios da formação docente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, considerando a constituição dos saberes profissionais, a reflexão sobre a prática e a necessidade de processos permanentes de formação. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada nas discussões sobre identidade e desenvolvimento profissional docente (Nóvoa, 1992), saberes necessários ao exercício da profissão (Tardif, 2014), conhecimentos pedagógicos do ensino (Shulman, 1987), formação reflexiva (Schön, 2000; Alarcão, 2011) e formação continuada de professores (Imbernón, 2010). A discussão evidencia que a construção de uma escola inclusiva não depende apenas de mudanças estruturais ou legais, mas requer professores preparados para reconhecer diferentes formas de aprendizagem e desenvolver estratégias pedagógicas capazes de favorecer a participação de todos os estudantes. Os resultados apontam que os saberes docentes são construídos por meio da articulação entre formação acadêmica, experiências profissionais e reflexão sobre os desafios encontrados no cotidiano escolar. Conclui-se que a formação de professores para inclusão deve ultrapassar modelos baseados exclusivamente na transmissão de conhecimentos técnicos, constituindo-se como um processo permanente voltado ao desenvolvimento de práticas colaborativas, críticas e comprometidas com uma educação democrática.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Educação Inclusiva; Saberes Docentes; Prática Pedagógica; Formação Continuada.

## **ABSTRACT**

The construction of inclusive educational practices has expanded discussions about teacher training and the knowledge required to address the diversity present in school contexts. In this scenario, this article aims to analyze the challenges of teacher training for the development of inclusive pedagogical practices, considering the formation of professional knowledge, reflection on practice, and the need for ongoing training processes. The research is characterized as a bibliographic review with a qualitative approach, grounded in discussions on teacher professional identity and development (Nóvoa, 1992), knowledge necessary for the teaching profession (Tardif, 2014), pedagogical content knowledge (Shulman, 1987), reflective practice (Schön, 2000; Alarcão, 2011), and continuing teacher education (Imbernón, 2010). The discussion shows that building an inclusive school depends not only on structural or legal changes but also requires teachers prepared to recognize different ways of learning and to develop pedagogical strategies capable of promoting the participation of all students. The results indicate that teaching knowledge is constructed through the articulation between academic training, professional experiences, and reflection on the challenges encountered in daily school life. It is concluded that teacher training for inclusion must go beyond models based exclusively on the transmission of technical knowledge, establishing itself as an ongoing process aimed at developing collaborative, critical practices committed to democratic education.

**Keywords:** Teacher Training; Inclusive Education; Teacher Knowledge; Pedagogical Practice; Continuing Education.

## **1. INTRODUÇÃO**

As transformações sociais, culturais e educacionais das últimas décadas ampliaram a compreensão sobre o direito à educação, exigindo que as instituições escolares superem modelos homogêneos de ensino e desenvolvam práticas que reconheçam diferentes trajetórias, necessidades e formas de aprendizagem. Nesse contexto, pensar a inclusão implica também refletir sobre os processos formativos dos professores e sobre os conhecimentos necessários para atuar diante da complexidade presente nos espaços escolares.

Historicamente, a formação docente esteve associada à preparação técnica para a transmissão de conteúdos e organização das práticas de ensino. Entretanto, as mudanças nas concepções educacionais evidenciaram que ser professor envolve dimensões mais amplas, relacionadas à construção de saberes profissionais, reflexão sobre a prática, compreensão dos sujeitos e capacidade de desenvolver estratégias pedagógicas contextualizadas. Assim, a atuação docente passa a ser compreendida como um processo dinâmico, construído continuamente por meio da articulação entre formação acadêmica, experiências profissionais e desafios encontrados no cotidiano escolar.

A educação inclusiva amplia essa discussão ao evidenciar que não existem práticas pedagógicas universais capazes de responder igualmente a todos os estudantes. A diversidade presente nas salas de aula exige professores preparados para identificar barreiras, flexibilizar estratégias e criar possibilidades de participação. Dessa forma, a formação docente precisa ultrapassar modelos baseados apenas na aquisição de métodos ou técnicas específicas, promovendo uma compreensão mais ampla sobre aprendizagem, diferença e desenvolvimento humano.

Nesse sentido, Nóvoa (1992) destaca que a formação de professores deve considerar a construção da identidade profissional e os processos reflexivos que constituem o exercício da docência.

*A formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (Nóvoa, 1992, p. 20).*

Essa compreensão evidencia que o desenvolvimento profissional docente não ocorre somente em momentos formais de formação, mas também nas experiências construídas durante a prática educativa. O professor desenvolve conhecimentos ao interpretar situações, enfrentar desafios e reorganizar suas ações pedagógicas diante das necessidades dos estudantes. Nesse sentido, formar professores para a inclusão significa possibilitar espaços de reflexão nos quais os profissionais possam compreender a diversidade como parte constitutiva do processo educativo.

As contribuições de Tardif (2014) também auxiliam na compreensão da docência como uma profissão constituída por diferentes saberes. Para o autor, os conhecimentos necessários ao trabalho docente são construídos pela integração entre saberes da formação profissional, conhecimentos disciplinares, curriculares e experiências desenvolvidas no cotidiano escolar. Essa perspectiva rompe com a ideia de que ensinar consiste apenas em aplicar teorias previamente

estabelecidas, reconhecendo o professor como sujeito produtor de conhecimentos.

Diante dos desafios apresentados pela educação inclusiva, torna-se necessário pensar uma formação docente que favoreça práticas pedagógicas flexíveis e colaborativas. A inclusão não pode ser compreendida como responsabilidade individual do professor, mas como resultado de processos formativos e institucionais que possibilitam condições para o desenvolvimento de ações educativas comprometidas com a aprendizagem de todos.

Nesse contexto, Imbernón (2010) destaca a importância da formação continuada como processo permanente de desenvolvimento profissional, permitindo aos professores analisar suas práticas e construir novas possibilidades de intervenção pedagógica. A formação, portanto, deve estar relacionada às situações reais vivenciadas pelos educadores e às demandas presentes nos contextos escolares.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar os desafios da formação docente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, considerando a construção dos saberes profissionais, a reflexão sobre a prática e a importância da formação continuada. Busca-se compreender como diferentes perspectivas teóricas contribuem para pensar uma formação capaz de preparar professores para atuar em uma escola comprometida com a diversidade e com o direito de aprendizagem de todos os estudantes.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em autores que discutem

formação docente, saberes profissionais, professor reflexivo e práticas educativas inclusivas. A análise busca estabelecer relações entre os processos formativos e as possibilidades de construção de uma prática pedagógica voltada ao reconhecimento das diferenças presentes nos ambientes escolares.

Além das discussões pedagógicas e formativas, a educação inclusiva encontra respaldo em importantes marcos legais nacionais e internacionais. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) representou um avanço significativo ao defender o direito de todos os estudantes à educação em escolas regulares, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo dos processos educativos. No contexto brasileiro, 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 Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforçam o compromisso com a garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem dos estudantes. Tais documentos evidenciam que a construção de práticas inclusivas não constitui apenas uma opção pedagógica, mas um direito educacional assegurado por princípios legais e democráticos.

## **2. METODOLOGIA**

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida com o objetivo de analisar os desafios da formação de professores para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. A escolha por esse percurso metodológico relaciona-se à necessidade de compreender, a partir da produção científica existente, como os processos formativos contribuem para a constituição dos saberes docentes e para o

desenvolvimento de ações educativas capazes de responder à diversidade presente nos contextos escolares.

Segundo Lakatos e Marconi (2017), a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador estabelecer contato direto com materiais já produzidos sobre determinado tema, permitindo analisar diferentes contribuições teóricas e construir interpretações sobre o fenômeno investigado. Dessa forma, essa abordagem permite compreender a formação docente como um processo histórico, social e profissional que envolve diferentes dimensões da prática educativa.

A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar uma análise interpretativa das relações existentes entre formação de professores, inclusão escolar e desenvolvimento profissional docente. Essa perspectiva permite compreender os significados atribuídos às práticas formativas e aos desafios enfrentados pelos professores diante da construção de ambientes educacionais inclusivos, considerando que os fenômenos educacionais envolvem aspectos sociais, culturais e institucionais.

Para a elaboração do referencial teórico foram analisados estudos relacionados à formação inicial e continuada de professores, saberes docentes, identidade profissional e práticas pedagógicas inclusivas. Foram consideradas as contribuições de Nóvoa (1992), acerca da constituição da identidade e desenvolvimento profissional docente; Tardif (2014), sobre os saberes que fundamentam a prática educativa; Shulman (1987), referente aos conhecimentos necessários ao ensino; Schön (2000), sobre a reflexão na ação; Alarcão (2011), relacionada à escola reflexiva; e Imbernón (2010), acerca da formação permanente dos professores.

A análise dos materiais selecionados ocorreu por meio da identificação de conceitos e aproximações teóricas capazes de contribuir para compreender a formação docente diante dos desafios da inclusão. Assim, buscou-se discutir como a preparação dos professores pode favorecer práticas educativas mais flexíveis, colaborativas e comprometidas com o reconhecimento das diferenças presentes nos processos de aprendizagem.

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

#### **3.1. Formação Docente e Construção dos Saberes Profissionais**

A formação de professores constitui um processo complexo que envolve a construção de diferentes conhecimentos necessários para compreender, planejar e desenvolver práticas educativas. No contexto da educação inclusiva, essa formação assume uma dimensão ainda mais ampla, pois exige que o professor seja capaz de reconhecer a diversidade existente na sala de aula e elaborar estratégias pedagógicas que favoreçam a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

Durante muito tempo, predominou uma compreensão de formação docente centrada na aquisição de conhecimentos técnicos e metodológicos previamente definidos. Essa perspectiva compreendia o professor principalmente como aplicador de teorias e procedimentos elaborados externamente. Entretanto, as discussões contemporâneas sobre a profissão docente evidenciam que ensinar envolve processos de tomada de decisão, interpretação das situações educativas e construção permanente de conhecimentos a partir da prática.

Nesse sentido, Tardif (2014) contribui para compreender que os saberes docentes possuem diferentes origens e são constituídos ao longo da trajetória profissional. Para o autor, o trabalho do professor envolve a articulação entre conhecimentos acadêmicos, curriculares, disciplinares e aqueles produzidos pela própria experiência cotidiana. Dessa maneira, a prática educativa não pode ser compreendida como simples aplicação de conhecimentos externos, mas como espaço de produção e reconstrução de saberes.

*Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia. (Tardif, 2014, p. 31).*

Essa concepção permite compreender que a formação para práticas inclusivas não ocorre apenas por meio da aprendizagem de técnicas específicas destinadas a determinados grupos de estudantes. Ao contrário, exige a construção de uma base profissional que possibilite ao professor analisar diferentes situações, adaptar estratégias e criar respostas pedagógicas coerentes com as necessidades encontradas no cotidiano escolar.

As contribuições de Shulman (1987) também ampliam essa discussão ao apresentar o conceito de conhecimento pedagógico

do conteúdo. Para o autor, o trabalho docente envolve não apenas dominar determinado conteúdo, mas compreender como esse conhecimento pode ser organizado, representado e ensinado de diferentes maneiras para favorecer a aprendizagem dos estudantes. Essa perspectiva torna-se fundamental para pensar a inclusão, uma vez que diferentes sujeitos podem necessitar de diferentes caminhos para acessar os conhecimentos escolares.

Nessa direção, Mantoan (2015) destaca que a educação inclusiva pressupõe a superação de modelos educacionais que buscam homogeneizar os estudantes, defendendo práticas pedagógicas capazes de reconhecer e valorizar as diferenças como elementos enriquecedores do processo educativo. Para a autora, incluir não significa apenas garantir o acesso à escola, mas promover condições efetivas para a participação e a aprendizagem de todos os alunos. Essa compreensão reforça a necessidade de uma formação docente comprometida com a construção de ambientes educacionais mais democráticos e acessíveis.

A atuação em contextos inclusivos demanda professores capazes de articular conhecimento científico, conhecimento pedagógico e compreensão sobre os estudantes. Dessa forma, o planejamento educacional precisa considerar que uma mesma proposta de ensino pode produzir diferentes experiências de aprendizagem, sendo necessário desenvolver estratégias diversificadas que ampliem as possibilidades de participação.

Nessa direção, Gauthier et al. (1998) destacam que a profissionalização docente depende da construção de um repertório de conhecimentos próprios do ensino. Para os autores, reconhecer a existência desses saberes significa compreender a docência como

uma profissão constituída por conhecimentos específicos, e não apenas como uma atividade baseada em características pessoais ou experiências espontâneas.

No contexto da educação inclusiva, reconhecer os saberes docentes significa valorizar a capacidade dos professores de construir soluções diante das situações encontradas no cotidiano escolar. A diversidade presente nas salas de aula exige práticas que não estejam limitadas à reprodução de métodos padronizados, mas fundamentadas na reflexão e na compreensão das necessidades dos estudantes.

Assim, a formação docente precisa favorecer processos que articulem teoria e prática, possibilitando que os professores desenvolvam autonomia profissional para enfrentar os desafios educacionais. A construção de práticas inclusivas depende de uma formação que reconheça o professor como sujeito produtor de conhecimentos e como mediador fundamental dos processos de aprendizagem.

### **3.2. O Professor Reflexivo Diante dos Desafios da Inclusão Escolar**

A construção de práticas educativas inclusivas exige uma formação docente capaz de preparar professores para lidar com situações complexas, diversas e frequentemente imprevisíveis presentes no cotidiano escolar. A atuação em contextos inclusivos não pode estar fundamentada apenas na aplicação de técnicas previamente estabelecidas, pois as necessidades dos estudantes e as condições encontradas nas salas de aula demandam processos permanentes de análise, adaptação e construção de alternativas pedagógicas.

Nesse sentido, a reflexão sobre a prática constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento profissional docente. O professor não atua somente como executor de propostas elaboradas externamente, mas como sujeito que interpreta situações educativas, toma decisões e reorganiza suas ações a partir das experiências vivenciadas. Essa perspectiva amplia a compreensão da docência como uma atividade intelectual, investigativa e construída continuamente.

As contribuições de Schön (2000) tornam-se relevantes ao discutir a formação do profissional reflexivo. Para o autor, muitas situações enfrentadas no exercício profissional apresentam características singulares, não sendo possível solucioná-las apenas pela aplicação direta de conhecimentos técnicos. O professor, portanto, precisa desenvolver a capacidade de refletir durante e após sua ação, transformando a própria prática em espaço de aprendizagem.

*Quando um profissional reflete-na-ação, ele torna-se um pesquisador no contexto da prática. Ele não depende das categorias da teoria e da técnica estabelecidas, mas constrói uma nova teoria do caso único. Sua investigação não está limitada por uma separação entre meios e fins, mas constitui uma experiência na qual pensar e fazer tornam-se complementares. (Schön, 2000, p. 41).*

Essa perspectiva contribui para compreender os desafios da inclusão escolar, pois cada contexto educativo apresenta características próprias e demanda respostas pedagógicas construídas a partir da

realidade dos estudantes. A reflexão docente permite analisar barreiras existentes, reorganizar estratégias e desenvolver práticas mais adequadas às diferentes formas de aprendizagem.

A formação de professores voltada para a inclusão precisa, portanto, criar condições para que os educadores desenvolvam uma postura investigativa sobre sua própria atuação. A reflexão não deve ser compreendida como uma atividade individual ou isolada, mas como um processo construído coletivamente, por meio do diálogo, da colaboração e da análise das experiências desenvolvidas no ambiente escolar.

Nesse sentido, Alarcão (2011) amplia a discussão ao propor o conceito de escola reflexiva, compreendendo que o desenvolvimento profissional docente ocorre em instituições capazes de aprender com suas próprias práticas. Para a autora, uma escola comprometida com a transformação educativa deve favorecer espaços de diálogo entre professores, permitindo a construção coletiva de conhecimentos e soluções para os desafios encontrados.

Essa concepção possui relação direta com a educação inclusiva, uma vez que a responsabilidade pela participação e aprendizagem dos estudantes não pode ser atribuída exclusivamente ao professor de maneira individual. A construção de ambientes inclusivos depende de culturas escolares colaborativas, nas quais diferentes profissionais compartilham experiências, analisam práticas e elaboram estratégias coletivas.

A formação continuada assume papel fundamental nesse processo, pois possibilita que os professores revisitem seus conhecimentos e desenvolvam novas formas de atuação diante das mudanças sociais

e educacionais. Para Imbernón (2010), a formação docente precisa estar vinculada aos contextos reais de trabalho, permitindo que os educadores reflitam sobre suas experiências e construam alternativas relacionadas aos desafios encontrados na prática.

Dessa maneira, formar professores para a inclusão significa superar modelos formativos baseados exclusivamente na transmissão de conteúdos teóricos ou técnicas pedagógicas generalizadas. É necessário construir processos que aproximem formação e realidade escolar, permitindo que os docentes desenvolvam competências para compreender a diversidade e elaborar práticas adequadas às diferentes necessidades dos estudantes.

A perspectiva reflexiva também permite compreender que os desafios da inclusão não representam falhas individuais dos professores, mas situações que exigem investigação, colaboração e construção permanente de conhecimentos. Ao refletir sobre sua prática, o docente amplia sua capacidade de compreender os sujeitos envolvidos no processo educativo e transforma suas ações pedagógicas.

Portanto, a formação do professor reflexivo constitui um elemento essencial para o fortalecimento da educação inclusiva. Uma prática comprometida com a diversidade exige profissionais capazes de analisar criticamente seus contextos, reconstruir estratégias e participar ativamente da criação de ambientes escolares mais acessíveis, colaborativos e democráticos.

### **3.3. Formação Continuada e Práticas Educativas Inclusivas**

A construção de práticas educativas inclusivas exige compreender a formação de professores como um processo permanente,

desenvolvido ao longo de toda a trajetória profissional. A complexidade dos contextos escolares e a diversidade presente nas salas de aula demonstram que a formação inicial, embora fundamental, não contempla todas as situações vivenciadas pelos docentes. Nesse sentido, torna-se necessário fortalecer processos de formação continuada capazes de promover reflexão, atualização e construção coletiva de conhecimentos.

A formação continuada não deve ser compreendida apenas como participação em cursos ou aquisição de novas metodologias, mas como um processo articulado às experiências docentes e aos desafios encontrados no cotidiano escolar. A inclusão evidencia essa necessidade, uma vez que trabalhar com diferentes formas de aprendizagem demanda análise constante das práticas, reorganização das estratégias pedagógicas e colaboração entre os profissionais envolvidos.

Nesse contexto, Imbernón (2010) destaca que a formação docente precisa superar modelos tradicionais baseados na transmissão de conhecimentos externos aos professores. Para o autor, o desenvolvimento profissional ocorre quando os educadores participam ativamente dos processos formativos, refletindo sobre suas necessidades, experiências e possibilidades de transformação da prática educativa.

Essa perspectiva permite compreender que uma formação voltada para a inclusão precisa considerar as situações reais enfrentadas pelos professores. Muitas vezes, as dificuldades encontradas para desenvolver práticas inclusivas não estão relacionadas apenas à ausência de conhecimentos específicos, mas também às condições

institucionais, à organização escolar e à necessidade de espaços coletivos de planejamento e reflexão.

Marcelo García (1999) contribui para essa discussão ao compreender o desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo de construção da identidade e dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão. Para o autor, aprender a ensinar não corresponde a uma etapa encerrada ao final da formação inicial, mas a um percurso que acompanha toda a carreira docente e se transforma conforme novas demandas surgem.

No campo da educação inclusiva, essa compreensão torna-se fundamental, pois os professores encontram constantemente novas realidades, diferentes necessidades e desafios pedagógicos que exigem adaptação e aprendizagem permanente. A formação continuada, nessa direção, possibilita ampliar repertórios profissionais e fortalecer práticas capazes de reconhecer as singularidades dos estudantes.

Os desafios contemporâneos da inclusão escolar também evidenciam a necessidade de atualização constante dos professores diante de novas demandas educacionais. O crescimento do número de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a ampliação do uso de tecnologias assistivas e a incorporação de recursos digitais e ferramentas baseadas em inteligência artificial nos processos de ensino exigem dos docentes novas competências pedagógicas. Nesse cenário, a formação continuada torna-se um espaço estratégico para o desenvolvimento de conhecimentos que possibilitem utilizar tais recursos de maneira ética, inclusiva e voltada à promoção da aprendizagem.

A construção de uma escola inclusiva também depende da valorização da colaboração entre professores. Processos formativos realizados de maneira individualizada podem apresentar limitações quando não dialogam com as necessidades coletivas da instituição escolar. Desse modo, criar comunidades de aprendizagem profissional torna-se uma possibilidade para compartilhar experiências, discutir desafios e construir estratégias pedagógicas inclusivas.

Zeichner (2008) destaca a importância de compreender os professores como profissionais reflexivos e produtores de conhecimento sobre sua própria prática. Essa compreensão rompe com modelos nos quais os docentes são vistos apenas como receptores de teorias produzidas externamente, reconhecendo sua participação ativa na elaboração de respostas aos desafios educacionais.

Sob essa ótica, a formação continuada orientada pela inclusão deve favorecer a autonomia profissional e o desenvolvimento de práticas colaborativas. Professores que encontram espaços para refletir sobre suas experiências podem elaborar novas formas de atuação, considerando as necessidades dos estudantes e as características específicas dos contextos escolares.

Outro elemento necessário para pensar a formação voltada à inclusão refere-se ao entendimento de que a diversidade não representa uma situação excepcional, mas uma característica própria dos processos educativos. Todos os estudantes apresentam diferentes modos de aprender, e a atuação docente precisa estar fundamentada na criação de possibilidades que ampliem a participação e o desenvolvimento de cada sujeito.

Dessa maneira, pensar práticas educativas inclusivas implica reconhecer que a formação docente precisa acompanhar as mudanças sociais e educacionais. A construção de uma escola para todos depende de professores que tenham condições de aprender continuamente, investigar suas práticas e desenvolver estratégias capazes de responder aos desafios apresentados pela diversidade.

Diante dessas reflexões, a formação continuada representa um elemento essencial para fortalecer a educação inclusiva, pois possibilita que professores construam conhecimentos ao longo de sua trajetória profissional. Mais do que oferecer respostas previamente definidas, os processos formativos precisam criar condições para que os docentes desenvolvam uma postura investigativa, colaborativa e comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formação de professores para a inclusão constitui um processo permanente de construção de conhecimentos, práticas e reflexões capazes de responder à diversidade presente nos contextos escolares. Ao longo deste estudo, buscou-se analisar os desafios relacionados ao desenvolvimento profissional docente e suas contribuições para práticas educativas inclusivas, considerando os saberes profissionais, a reflexão sobre a prática e a formação continuada como elementos que atravessam o exercício da docência.

A partir da revisão bibliográfica realizada, foi possível compreender que a preparação dos professores não pode estar restrita à aquisição de técnicas ou metodologias específicas. A atuação em ambientes

inclusivos exige profissionais capazes de interpretar diferentes realidades, compreender as necessidades dos estudantes e elaborar estratégias pedagógicas que favoreçam a participação de todos nos processos educativos. Nesse sentido, a formação docente precisa ser concebida como um percurso contínuo, construído nas relações entre conhecimentos acadêmicos, experiências profissionais e vivências escolares.

As discussões apresentadas evidenciaram que os saberes docentes são constituídos por diferentes dimensões e resultam da articulação entre formação, experiência e reflexão. A prática educativa não representa apenas um espaço de aplicação de conhecimentos previamente adquiridos, mas um campo de produção e reconstrução permanente dos saberes necessários ao ensino. Essa compreensão permite reconhecer o professor como sujeito ativo na elaboração de respostas aos desafios encontrados no cotidiano escolar.

No contexto da educação inclusiva, a postura reflexiva assume papel essencial ao possibilitar que os professores analisem suas ações, identifiquem barreiras e reorganizem práticas pedagógicas conforme as necessidades dos estudantes. A construção de uma escola comprometida com a diversidade depende de profissionais que desenvolvam autonomia intelectual e capacidade de atuar diante de situações complexas e variadas.

Outro elemento evidenciado refere-se à necessidade de fortalecer processos de formação continuada articulados às realidades escolares. Propostas formativas distantes dos desafios vivenciados pelos professores tendem a apresentar limitações, enquanto

experiências fundamentadas na colaboração e na reflexão coletiva possibilitam maior aproximação entre teoria e prática educativa.

Nessa perspectiva, formar professores para a inclusão significa reconhecer que a diversidade constitui parte da realidade escolar e deve orientar a organização das práticas pedagógicas. A efetivação de ambientes educacionais inclusivos exige ações que valorizem diferentes formas de aprender e promovam condições para que todos os estudantes participem do processo educativo.

Cabe destacar que este estudo apresenta limitações decorrentes de sua natureza bibliográfica, uma vez que as análises foram realizadas com base em produções teóricas já consolidadas, não contemplando investigações empíricas em contextos escolares específicos. Apesar disso, os referenciais analisados oferecem contribuições relevantes para compreender os desafios da formação docente voltada à inclusão.

Diante das análises desenvolvidas, compreende-se que a formação docente representa uma dimensão essencial para o fortalecimento da educação inclusiva. O desenvolvimento de práticas comprometidas com a participação de todos depende de processos formativos contínuos, reflexivos e colaborativos, capazes de preparar professores para construir experiências educativas mais democráticas e sensíveis às singularidades dos sujeitos.

Como possibilidade para pesquisas futuras, sugere-se a realização de estudos de campo que investiguem as percepções de professores da educação básica sobre sua preparação para atuar em contextos inclusivos, bem como as contribuições de programas de formação

inicial e continuada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à diversidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

---

<sup>1</sup> Mestranda na Universidade Must, EUA. Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Paulista. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>2</sup> Doutorando em Psicologia – UNIP. Graduado em Pedagogia (UniDom Bosco). Professor na UNIP. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail.](#)

<sup>3</sup> Doutora em Educação. pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Docente na Universidade dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail.](#)

<sup>4</sup> Especialista em Metodologia de Ensino - Universidade Federal de Alagoas- UFAL. Mestranda em Educação pela American Global Tech University, no curso de Mestrado em Educação com Especialização em ESG - Governança, Responsabilidade Social e Meio-Ambiente. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)