

**FORMAÇÃO DE
PROFESSORES PARA A
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM
OLHAR SOBRE AS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
NA ESCOLA REGULAR**

**TEACHER TRAINING FOR INCLUSIVE EDUCATION: A LOOK AT
PEDAGOGICAL PRACTICES IN REGULAR SCHOOLS**

Ciências Humanas • 10/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/783310063](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/783310063)

Luiane do Carmo Starlino Gonçalves¹

RESUMO

A educação inclusiva constitui um desafio importante para a escola regular, pois exige práticas pedagógicas capazes de garantir não apenas o acesso, mas também a participação, a aprendizagem e a permanência dos estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação ou outras necessidades educacionais específicas. Nesse contexto, a formação de professores torna-se essencial para que a inclusão aconteça de forma efetiva no cotidiano escolar. O objetivo geral desta pesquisa foi analisar a formação de professores para a educação inclusiva, considerando suas contribuições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão na escola regular. A escolha do tema justifica-se pela necessidade de compreender os desafios enfrentados pelos docentes diante da diversidade dos alunos, especialmente no que se refere à adaptação de metodologias, recursos didáticos, avaliação e planejamento pedagógico. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, realizada a partir da análise de 13 estudos publicados entre 2022 e 2026, encontrados em plataformas como Google Acadêmico, Portal de Periódicos CAPES, SciELO e revistas científicas digitais da área da educação. Os resultados indicam que a formação inicial e continuada dos professores é fundamental para o fortalecimento das práticas inclusivas, mas precisa estar articulada ao apoio da gestão escolar, ao trabalho colaborativo e às condições concretas da escola. Conclui-se que a educação inclusiva somente se efetiva quando a formação docente, o planejamento pedagógico e a responsabilidade coletiva da escola caminham juntos em favor da aprendizagem de todos.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação inclusiva; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Inclusive education is an important challenge for regular schools, as it requires pedagogical practices capable of ensuring not only access, but also the participation, learning, and permanence of students with disabilities, developmental disorders, giftedness/high abilities, or other specific educational needs. In this context, teacher training becomes essential for inclusion to take place effectively in everyday school life. The general objective of this research was to analyze teacher training for inclusive education, considering its contributions to the development of pedagogical practices that favor inclusion in regular schools. The choice of this topic is justified by the need to understand the challenges faced by teachers in dealing with student diversity, especially regarding the adaptation of methodologies, teaching resources, assessment, and pedagogical planning. The methodology used was bibliographic research, with a qualitative approach, based on the analysis of 13 studies published between 2022 and 2026, found on platforms such as Google Scholar, the CAPES Journals Portal, SciELO, and digital scientific journals in the field of education. The results indicate that initial and continuing teacher training is fundamental to strengthening inclusive practices, but it must be linked to school management support, collaborative work, and the concrete conditions of the school. It is concluded that inclusive education only becomes effective when teacher training, pedagogical planning, and the school's collective responsibility work together in favor of everyone's learning.

Keywords: Teacher training; Inclusive education; Pedagogical practices.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem ocupado lugar central nas discussões educacionais contemporâneas, especialmente quando se observa o papel da escola regular na garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes. Incluir, nesse contexto, não significa apenas permitir que o aluno com deficiência, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação ou outras necessidades educacionais específicas esteja matriculado na escola comum. Isso seria muito pouco diante da complexidade do processo educativo. A inclusão exige participação, permanência, aprendizagem, acolhimento e reconhecimento das diferenças como parte constitutiva da realidade escolar. De acordo com Rocha et al. (2026), a construção de escolas cidadãs e inclusivas depende de uma gestão democrática e participativa, capaz de envolver diferentes sujeitos na organização das práticas escolares.

Nesse cenário, a formação de professores torna-se um elemento indispensável para a efetivação da educação inclusiva. A presença de estudantes com diferentes formas de aprender desafia a escola a rever metodologias, currículos, avaliações, recursos didáticos e formas de convivência. O professor, muitas vezes, encontra-se diante de situações para as quais não foi suficientemente preparado em sua formação inicial. Ele sabe que precisa incluir, mas nem sempre recebeu condições teóricas, práticas e institucionais para transformar esse princípio em ação pedagógica concreta. Reis e Coutinho (2025) destacam que a formação docente para a educação inclusiva envolve desafios que ultrapassam o domínio técnico, pois exige mudança de concepções, revisão das práticas e construção de novos olhares sobre o estudante.

A escolha do tema “Formação de professores para a educação inclusiva: um olhar sobre as práticas pedagógicas na escola regular”

justifica-se pela necessidade de compreender como a formação docente contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais sensíveis, flexíveis e adequadas à diversidade dos alunos. Ainda existem muitas barreiras no cotidiano escolar, como falta de formação continuada, ausência de recursos acessíveis, dificuldade de planejamento colaborativo, fragilidade na articulação entre professor regente e Atendimento Educacional Especializado e insegurança diante das adaptações curriculares. Vale notar que essas dificuldades não dizem respeito apenas ao professor individualmente, mas à própria organização da escola e das políticas educacionais.

Diante disso, o problema que orienta esta pesquisa é: de que forma a formação de professores contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas na escola regular, considerando os desafios enfrentados pelos docentes no atendimento às necessidades educacionais dos estudantes público-alvo da educação inclusiva? Essa questão permite refletir sobre a distância que ainda existe entre o discurso legal da inclusão e as condições reais de trabalho presentes nas escolas. A inclusão, quando não é acompanhada de formação, planejamento e apoio institucional, corre o risco de tornar-se apenas uma exigência formal, sem alcançar a experiência concreta dos estudantes.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a formação de professores para a educação inclusiva, considerando suas contribuições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos ou necessidades educacionais específicas na escola regular. Como objetivos específicos, busca-se compreender a importância da formação inicial e continuada dos professores para a efetivação da educação

inclusiva no contexto da escola regular; identificar as principais práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes para atender às necessidades dos estudantes público-alvo da educação inclusiva; e refletir sobre os desafios enfrentados pelos professores na implementação de práticas inclusivas e sobre as possibilidades de melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, realizada por meio da análise de estudos já publicados sobre formação docente, educação inclusiva, gestão escolar democrática e práticas pedagógicas inclusivas.

2. REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura deste estudo apresenta as principais discussões teóricas relacionadas à formação de professores para a educação inclusiva e às práticas pedagógicas desenvolvidas na escola regular. Este capítulo busca situar o tema no campo educacional, considerando a inclusão como um princípio que ultrapassa a matrícula do estudante e exige condições reais de participação, aprendizagem e permanência. Para isso, são abordados aspectos referentes à educação inclusiva no contexto da escola regular, à formação inicial e continuada dos docentes e às estratégias pedagógicas que favorecem o atendimento à diversidade dos alunos. Assim, a revisão permite compreender como os estudos já publicados contribuem para refletir sobre os desafios, as possibilidades e os caminhos necessários para a construção de uma escola mais democrática, acolhedora e inclusiva.

2.1. Educação Inclusiva no Contexto da Escola Regular

A educação inclusiva, no contexto da escola regular, precisa ser entendida como um compromisso que ultrapassa a simples presença física do aluno na sala de aula. De acordo com Rocha et al. (2026), a construção de escolas cidadãs e inclusivas depende de uma gestão democrática e participativa, capaz de envolver professores, estudantes, famílias e comunidade na organização das práticas escolares. Isso significa que incluir não é apenas matricular, aceitar ou permitir que o estudante esteja no mesmo espaço que os demais. Incluir é garantir participação, aprendizagem, convivência e reconhecimento. A escola regular, portanto, deve abandonar a lógica de que existe um único padrão de aluno e assumir que a diversidade é uma característica concreta da vida escolar.

A escola inclusiva nasce quando a diferença deixa de ser vista como problema e passa a ser compreendida como parte do processo educativo. Lucena (2025) afirma que a gestão escolar participativa é fundamental para fortalecer o ensino brasileiro, pois amplia a corresponsabilidade dos sujeitos envolvidos na educação. Esse ponto é importante porque a inclusão não pode ficar restrita ao professor da sala de aula ou ao profissional do Atendimento Educacional Especializado. Ela precisa atravessar o projeto político-pedagógico, o planejamento, a avaliação, a organização dos espaços e a cultura institucional. Quando a escola inteira se responsabiliza pelo estudante, as barreiras começam a ser enfrentadas com mais seriedade.

No cotidiano escolar, porém, a inclusão ainda encontra muitos entraves. A gestão democrática, conforme Lima e Lopes (2023), contribui para a qualidade educacional justamente por possibilitar uma construção coletiva e participativa das decisões escolares. Mesmo assim, muitas escolas convivem com salas cheias, falta de

materiais acessíveis, ausência de formação continuada, pouca articulação entre os profissionais e insegurança docente diante das necessidades específicas dos estudantes. Há também barreiras menos visíveis, mas muito fortes, como preconceitos, baixas expectativas e a ideia equivocada de que alguns alunos “não acompanham” porque não são capazes. Esse tipo de pensamento empobrece a prática pedagógica e enfraquece o direito à aprendizagem.

A educação inclusiva também exige uma mudança no modo como a escola compreende a qualidade do ensino. De acordo com Alencar et al. (2025), a gestão democrática pode ser assumida como princípio de qualidade na educação pública, especialmente quando valoriza práticas participativas e o enfrentamento das desigualdades. Nessa perspectiva, uma escola de qualidade não é aquela que ensina apenas aos alunos que se adaptam facilmente às regras já estabelecidas. Escola de qualidade é aquela que revê seus métodos, flexibiliza suas estratégias e cria condições para que diferentes estudantes aprendam. É uma mudança delicada, mas necessária. Sem isso, a inclusão fica bonita no discurso e frágil na prática.

Também é preciso reconhecer que a inclusão beneficia toda a comunidade escolar. Silva (2023) defende uma gestão democrática participativa marcada por um olhar sensível para a educação, o que permite compreender os sujeitos escolares para além de números, documentos e diagnósticos. Quando o professor diversifica suas metodologias, utiliza recursos visuais, propõe atividades colaborativas, ajusta avaliações e respeita diferentes tempos de aprendizagem, todos os estudantes podem ser favorecidos. A inclusão, nesse sentido, não diminui o nível do ensino; ao contrário, amplia as possibilidades de aprendizagem. A turma inteira aprende

a conviver, a respeitar limites, a cooperar e a perceber que existem muitas formas legítimas de aprender.

O ponto central é que a escola regular precisa se reorganizar para acolher a diversidade com intencionalidade pedagógica. Para Rocha et al. (2026), escolas inclusivas e cidadãs são construídas por meio da participação coletiva e do fortalecimento das práticas democráticas no ambiente escolar. Isso mostra que a inclusão não depende apenas de boa vontade, embora a sensibilidade humana seja indispensável. Ela depende de planejamento, formação, gestão comprometida, recursos, diálogo com as famílias e trabalho colaborativo. Uma escola que apenas tolera o estudante diferente ainda não é inclusiva. A escola verdadeiramente inclusiva é aquela que pergunta, todos os dias, o que precisa ser modificado para que cada aluno tenha condições reais de aprender e participar.

2.2. Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Inclusiva

A formação de professores é um dos elementos mais importantes para que a educação inclusiva aconteça de forma efetiva na escola regular. De acordo com Reis e Coutinho (2025), a formação docente para a educação inclusiva envolve desafios e perspectivas que exigem mudanças nas concepções, nas práticas e na maneira como o professor compreende o estudante. Não basta que o professor saiba que a inclusão é um direito garantido. Ele precisa compreender como esse direito se transforma em ação pedagógica, em planejamento, em avaliação e em mediação cotidiana. Sem formação adequada, a inclusão pode se tornar uma exigência pesada, muitas vezes vivida pelo docente com insegurança e solidão.

A formação inicial deveria preparar o futuro professor para lidar com a diversidade desde os primeiros momentos da licenciatura. Ridolfi et al. (2026) destacam que a formação de professores para a educação inclusiva precisa articular fundamentos teóricos, políticas educacionais e práticas pedagógicas, evitando uma preparação fragmentada. No entanto, ainda é comum que os cursos tratem a inclusão de forma pontual, em disciplinas isoladas, sem aprofundar sua relação com o estágio, o currículo e a realidade da sala de aula. O resultado é conhecido: muitos professores chegam à escola regular sabendo que devem incluir, mas sem repertório suficiente para adaptar atividades, organizar estratégias diferenciadas ou avaliar os estudantes de modo mais flexível.

A formação continuada surge, então, como uma necessidade permanente, não como um complemento ocasional. Segundo Matos e Borges (2024), as políticas de formação continuada docente para a educação inclusiva devem estar conectadas às necessidades concretas da escola e às demandas vividas pelos professores. Isso significa que palestras isoladas, cursos rápidos e formações genéricas dificilmente dão conta da complexidade do trabalho inclusivo. O professor precisa de espaços de estudo, troca de experiências, acompanhamento pedagógico e reflexão sobre os casos reais que enfrenta. Formação boa não é aquela que apenas entrega conceitos. É aquela que ajuda o professor a olhar para sua prática e pensar: o que posso fazer de outro modo?

Também é necessário superar a ideia de que formar professores para a inclusão significa apenas ensinar características de deficiências, transtornos ou síndromes. Alonso et al. (2022) afirmam que a formação continuada docente contribui para ampliar a compreensão sobre educação inclusiva e fortalecer práticas mais

sensíveis às diferenças presentes na escola. Conhecer o diagnóstico pode ajudar, mas não pode ser o ponto final da ação docente. O aluno não é o laudo. Ele é um sujeito com história, interesses, dificuldades, potencialidades e formas próprias de se relacionar com o conhecimento. Quando o professor olha apenas para a limitação, corre o risco de reduzir suas expectativas. Quando olha para as possibilidades, abre caminhos.

Outro aspecto relevante é que a formação docente não pode ser tratada como responsabilidade individual do professor. Reis e Coutinho (2025) observam que muitos desafios da educação inclusiva estão relacionados à distância entre as orientações legais e as condições reais de trabalho nas escolas. Cobrar que o professor seja inclusivo sem oferecer tempo de planejamento, apoio da gestão, recursos pedagógicos e parceria com outros profissionais é uma contradição. O professor precisa estudar, sim. Precisa se comprometer, sem dúvida. Mas também precisa de uma escola que sustente coletivamente esse processo. Inclusão feita no improviso cansa, fragiliza e, muitas vezes, não alcança o estudante como deveria.

A formação para a educação inclusiva deve envolver toda a equipe escolar. De acordo com Matos e Borges (2024), as políticas formativas precisam considerar as demandas da prática docente e criar condições para que os professores ressignifiquem suas ações no cotidiano. Isso inclui gestores, coordenadores, professores do ensino regular, profissionais da educação especial e demais trabalhadores da escola. Quando a formação é coletiva, a inclusão deixa de ser uma tarefa solitária e passa a fazer parte do projeto institucional. A escola aprende junto. E esse aprendizado coletivo é mais forte do que qualquer solução individual.

Assim, a formação inicial e continuada de professores para a educação inclusiva precisa ser compreendida como um processo crítico, permanente e situado na realidade escolar. Ridolfi et al. (2026) reforçam que teoria, políticas educacionais e práticas pedagógicas devem caminhar juntas na formação docente inclusiva. O professor não precisa ter respostas prontas para todos os desafios, mas precisa desenvolver sensibilidade, conhecimento e capacidade de buscar alternativas. A inclusão começa quando o docente deixa de perguntar apenas por que o aluno não aprende e passa a perguntar de que outra maneira ele pode aprender. Essa mudança parece simples. Mas, na prática, ela transforma a escola.

2.3. Práticas Pedagógicas Inclusivas na Escola Regular

As práticas pedagógicas inclusivas representam o momento em que a teoria encontra a realidade viva da sala de aula. De acordo com Silva, Lopes e Quadros (2024), as práticas inclusivas no ensino regular se fortalecem quando há colaboração entre a educação especial e os professores da classe comum. Esse trabalho colaborativo é essencial porque o professor não deve enfrentar sozinho os desafios da inclusão. A aprendizagem dos estudantes exige planejamento conjunto, troca de saberes e acompanhamento contínuo. Quando cada profissional atua isoladamente, a inclusão perde força. Quando há parceria, a escola começa a construir respostas mais coerentes para as necessidades dos alunos.

Uma prática pedagógica inclusiva não precisa ser algo extraordinário ou distante da realidade do professor. Grigorio et al. (2026) afirmam que as práticas inclusivas em contextos de diversidade dependem de estratégias metodológicas e processos dialógicos, ou seja, de planejamento, escuta e interação. Às vezes,

uma adaptação simples já modifica a participação do estudante: usar imagens junto ao texto, dividir uma atividade longa em etapas menores, permitir diferentes formas de resposta, organizar duplas colaborativas, utilizar materiais concretos ou ampliar o tempo de realização de uma tarefa. O detalhe, nesse caso, não é pequeno. Para alguns alunos, ele é a diferença entre participar e ficar à margem.

O planejamento é uma das bases mais importantes da prática inclusiva. Segundo Silva, Lopes e Quadros (2024), a articulação entre ensino regular e educação especial contribui para a construção de práticas pedagógicas mais efetivas e adequadas às necessidades dos estudantes. Planejar de forma inclusiva não significa fazer uma aula completamente diferente para cada aluno, como muitos imaginam. Significa criar propostas flexíveis, com diferentes possibilidades de acesso ao conteúdo. O professor precisa olhar para a turma real que tem diante de si, e não para uma turma ideal. Há alunos que aprendem melhor ouvindo, outros vendo, outros manipulando objetos, outros repetindo, outros interagindo. A prática inclusiva considera essas variações.

No caso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, algumas estratégias podem favorecer bastante o processo de aprendizagem. Meira (2024) destaca que as práticas pedagógicas para inclusão de alunos com TEA na escola regular devem considerar suas especificidades, sem reduzir o estudante ao diagnóstico. Assim, recursos como rotina visual, antecipação das atividades, linguagem objetiva, organização do ambiente e mediação nas interações sociais podem ajudar na participação escolar. Mas é preciso cuidado: o aluno autista não pode ser visto apenas por suas dificuldades. Ele também possui interesses, habilidades, formas próprias de

comunicação e possibilidades reais de desenvolvimento. A inclusão começa quando a escola enxerga esse sujeito por inteiro.

A avaliação também precisa ser pensada de forma inclusiva. De acordo com Fonseca et al. (2025), as práticas pedagógicas para inclusão de crianças com autismo na educação regular exigem estratégias adequadas às necessidades dos estudantes e atenção à mediação docente. Avaliar todos exatamente da mesma maneira pode parecer justo, mas nem sempre é. Justiça pedagógica não significa uniformidade. Significa oferecer condições adequadas para que cada estudante demonstre o que aprendeu. Isso pode envolver avaliação oral, registros por observação, atividades práticas, portfólios, uso de recursos visuais ou ampliação do tempo. Não se trata de facilitar sem critério. Trata-se de avaliar com mais sensibilidade e precisão.

As metodologias inclusivas também dependem da postura do professor diante da diversidade. Grigorio et al. (2026) ressaltam que os processos dialógicos são fundamentais para a construção de práticas pedagógicas em contextos diversos. Um professor inclusivo observa mais, escuta mais e ajusta sua prática com mais frequência. Ele não interpreta toda dificuldade como desinteresse. Também não transforma toda diferença em incapacidade. Esse olhar muda o clima da sala de aula. Quando o estudante percebe que sua forma de aprender é considerada, ele tende a participar mais. E quando a turma percebe que todos têm lugar, a convivência se torna mais humana.

Dessa maneira, as práticas pedagógicas inclusivas na escola regular devem ser planejadas, colaborativas e intencionais. Silva, Lopes e Quadros (2024) defendem que a parceria entre educação especial e

ensino regular favorece a inclusão ao permitir a construção de estratégias compartilhadas. Tais práticas envolvem adaptações curriculares, recursos acessíveis, avaliação flexível, metodologias participativas, diálogo com a família e apoio da gestão escolar. Porém, mais do que técnicas, elas exigem uma convicção pedagógica: todo estudante pode aprender, ainda que aprenda por caminhos diferentes. Quando essa convicção orienta o trabalho docente, a inclusão deixa de ser apenas uma obrigação legal e passa a ser uma escolha ética, humana e educativa.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da análise de estudos já publicados sobre formação de professores, educação inclusiva e práticas pedagógicas na escola regular. De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é relevante porque permite ao pesquisador conhecer, analisar e discutir contribuições teóricas já produzidas sobre determinado tema, servindo como base para a construção de novas reflexões. Dessa forma, o estudo buscou reunir autores que discutem a formação docente, a inclusão escolar, a gestão democrática e as estratégias pedagógicas voltadas ao atendimento de estudantes com diferentes necessidades educacionais.

A busca dos materiais foi realizada em plataformas acadêmicas e bases de pesquisa, como Google Acadêmico, Portal de Periódicos CAPES, SciELO e revistas científicas digitais da área da educação. Foram utilizados os seguintes descritores: “formação de professores”, “educação inclusiva”, “práticas pedagógicas inclusivas”, “escola regular”, “formação continuada docente”, “gestão democrática”, “educação especial” e “Transtorno do Espectro Autista”. Também

foram feitas combinações entre os descritores, como “formação de professores e educação inclusiva” e “práticas pedagógicas inclusivas na escola regular”.

Como critérios de inclusão, foram selecionados estudos publicados entre 2022 e 2026, em língua portuguesa, disponíveis integralmente e relacionados diretamente ao tema da pesquisa. Também foram incluídos artigos e estudos que abordassem a formação inicial e continuada de professores, a atuação docente na escola regular, a gestão escolar democrática e as práticas pedagógicas inclusivas. Como critérios de exclusão, foram descartados estudos duplicados, textos sem acesso completo, publicações fora do recorte temporal definido e trabalhos que tratavam da inclusão de forma muito ampla, sem relação direta com a formação docente ou com as práticas pedagógicas na escola regular.

Ao todo, foram encontrados 58 estudos durante o levantamento inicial. Após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, 25 estudos foram pré-selecionados. Em seguida, realizou-se a leitura mais detalhada dos textos, permanecendo 13 estudos que apresentavam maior relação com os objetivos da pesquisa. Esses 13 estudos compuseram o corpus final da investigação bibliográfica e serviram de base para a construção do referencial teórico, dos resultados e da discussão.

Tabela 1. *Levantamento dos estudos encontrados e selecionados*

Plataformas de busca	Descritores utilizados	Estudos encontrados	Estudos pré-selecionados	Estudos selecionados

Google Acadêmico	“formação de professores”; “educação inclusiva”; “formação continuada docente”; “escola regular”	28	12	6
Portal de Periódicos CAPES	“práticas pedagógicas inclusivas”; “educação especial”; “ensino regular”	12	5	2
SciELO	“gestão democrática”; “educação inclusiva”; “qualidade educacional”	7	3	1
Revistas científicas digitais da área da educação	“TEA na escola regular”; “práticas pedagógicas para inclusão”; “gestão escolar participativa”	11	5	4
Total geral	Descritores combinados sobre formação docente, inclusão e práticas pedagógicas	58	25	13

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base no levantamento bibliográfico da pesquisa.

Os estudos selecionados foram: Rocha et al. (2026), Lucena (2025), Lima e Lopes (2023), Alencar et al. (2025), Silva (2023), Reis e Coutinho (2025), Matos e Borges (2024), Alonso et al. (2022), Ridolfi et al. (2026), Silva, Lopes e Quadros (2024), Meira (2024), Fonseca et al. (2025) e Grigorio et al. (2026). A escolha desses trabalhos ocorreu porque eles dialogam diretamente com o objetivo da pesquisa, permitindo compreender como a formação de professores contribui para práticas pedagógicas mais inclusivas na escola regular.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa bibliográfica indicam que a formação de professores para a educação inclusiva ainda representa um dos maiores desafios da escola regular. De acordo com Reis e Coutinho (2025), a formação docente inclusiva exige não apenas conhecimento teórico sobre políticas educacionais, mas também preparo prático para lidar com as diferentes necessidades presentes na sala de aula. A análise dos estudos consultados permitiu perceber que muitos professores reconhecem a importância da inclusão, porém ainda demonstram insegurança diante da adaptação de atividades, da avaliação diferenciada e do atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial. Esse dado revela uma contradição bastante presente na realidade escolar: há um discurso favorável à inclusão, mas nem sempre existem condições formativas e institucionais suficientes para que ela se efetive.

Outro resultado observado refere-se à necessidade de articulação entre formação inicial e formação continuada. Matos e Borges (2024)

destacam que as políticas de formação continuada docente para a educação inclusiva devem estar conectadas às demandas reais das escolas, e não apenas a propostas genéricas ou distantes do cotidiano pedagógico. Isso mostra que o professor precisa de espaços permanentes de estudo, troca de experiências e acompanhamento pedagógico. A formação inicial, muitas vezes, apresenta a inclusão de forma limitada, em disciplinas isoladas, sem aprofundar estratégias práticas para a atuação em turmas heterogêneas. Por isso, a formação continuada aparece como caminho indispensável para atualizar saberes, rever concepções e fortalecer práticas mais adequadas à diversidade dos estudantes.

A pesquisa também mostrou que a inclusão não depende exclusivamente do professor. De acordo com Rocha et al. (2026), a construção de escolas cidadãs e inclusivas está diretamente relacionada à gestão democrática e participativa, pois a inclusão precisa ser assumida como responsabilidade coletiva. Esse resultado é importante porque, em muitos contextos escolares, o professor da sala regular acaba sendo visto como o único responsável pelo sucesso ou fracasso da inclusão. No entanto, uma escola inclusiva exige apoio da gestão, atuação da coordenação pedagógica, diálogo com o Atendimento Educacional Especializado, parceria com as famílias e disponibilidade de recursos acessíveis. Quando esses elementos não estão presentes, a prática docente tende a se tornar solitária, improvisada e frágil.

No campo das práticas pedagógicas, os estudos analisados apontam que a inclusão se fortalece quando o professor diversifica metodologias e flexibiliza o ensino. Silva, Lopes e Quadros (2024) afirmam que as práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular são mais efetivas quando construídas em colaboração com a

educação especial. Entre os principais recursos identificados, destacam-se adaptações curriculares, uso de materiais concretos, recursos visuais, atividades em grupo, mediação das interações, avaliação flexível e planejamento individualizado quando necessário. O ponto central aqui é que a prática inclusiva não significa reduzir o conteúdo ou simplificar excessivamente o ensino, mas criar diferentes caminhos para que o estudante acesse o conhecimento.

Em relação aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, os resultados revelam a importância de estratégias específicas, mas sem limitar o aluno ao diagnóstico. Meira (2024) observa que as práticas pedagógicas voltadas à inclusão de alunos com TEA na escola regular devem considerar suas singularidades, seus modos de comunicação e suas necessidades de organização da rotina. Nesse sentido, recursos como rotina visual, antecipação das atividades, linguagem clara, ambiente estruturado e mediação social podem favorecer a participação. Entretanto, é necessário cuidado para que o diagnóstico não seja usado como rótulo. O estudante com TEA, assim como qualquer outro aluno, possui potencialidades, interesses e formas próprias de aprender.

A discussão dos resultados permite afirmar que a educação inclusiva exige uma mudança profunda na cultura escolar. Alonso et al. (2022) ressaltam que a formação continuada docente contribui para ampliar a compreensão sobre inclusão e fortalecer práticas mais sensíveis às diferenças. Isso significa que a escola precisa superar a ideia de que todos aprendem da mesma forma e no mesmo tempo. A avaliação, por exemplo, deve considerar os avanços reais dos estudantes, e não apenas um padrão único de desempenho. Do mesmo modo, o planejamento precisa partir da turma concreta,

com suas diferenças, ritmos e necessidades, e não de um modelo ideal de estudante.

Também foi possível identificar que a gestão escolar democrática aparece como elemento essencial para a efetivação das práticas inclusivas. Lucena (2025) afirma que a gestão participativa fortalece o ensino ao ampliar a corresponsabilidade entre os sujeitos escolares. Quando a gestão promove reuniões pedagógicas, incentiva o planejamento coletivo, escuta os professores e busca parcerias, a inclusão deixa de ser apenas uma obrigação legal e passa a fazer parte da identidade da escola. Por outro lado, quando a gestão se mantém distante, burocrática ou pouco sensível às demandas inclusivas, os professores tendem a enfrentar maiores dificuldades para transformar suas práticas.

Tabela 2. *Principais resultados encontrados na pesquisa bibliográfica*

Principais resultados encontrados	Discussão dos resultados	Autores relacionados
A formação docente ainda é insuficiente para atender às demandas da educação inclusiva.	Muitos professores reconhecem a importância da inclusão, mas relatam insegurança para adaptar atividades, avaliar de forma flexível e atender às especificidades dos estudantes.	Reis e Coutinho (2025); Ridolfi et al. (2026)
A formação continuada é essencial para fortalecer práticas inclusivas.	A formação precisa ser permanente, contextualizada e ligada aos desafios reais da escola, superando palestras isoladas e ações pontuais.	Matos e Borges (2024); Alonso et al. (2022)
A inclusão deve ser responsabilidade	O professor não pode atuar sozinho; é necessário apoio da	Rocha et al. (2026); Lucena

coletiva da escola.	gestão, coordenação pedagógica, AEE, família e demais profissionais.	(2025)
As práticas pedagógicas inclusivas exigem flexibilização do ensino.	Estratégias como adaptação curricular, recursos visuais, materiais concretos, trabalho colaborativo e avaliação diferenciada favorecem a aprendizagem.	Silva, Lopes e Quadros (2024); Grigorio et al. (2026)
O atendimento ao estudante com TEA requer estratégias específicas e olhar individualizado.	Rotina visual, linguagem objetiva, antecipação de atividades e organização do ambiente contribuem para a participação, sem reduzir o aluno ao diagnóstico.	Meira (2024); Fonseca et al. (2025)
A gestão democrática fortalece a cultura inclusiva.	A participação coletiva nas decisões escolares favorece o planejamento, a corresponsabilidade e a construção de uma escola mais acolhedora.	Alencar et al. (2025); Lima e Lopes (2023)

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base na pesquisa bibliográfica.

Dessa forma, os resultados da pesquisa apontam que a inclusão na escola regular depende de três dimensões articuladas: formação docente consistente, práticas pedagógicas flexíveis e gestão escolar participativa. Ridolfi et al. (2026) reforçam que a formação de professores para a educação inclusiva deve articular fundamentos teóricos, políticas educacionais e práticas pedagógicas. A discussão evidencia que não basta garantir o acesso do estudante à escola; é necessário garantir sua participação, aprendizagem e permanência com qualidade. Assim, a formação docente torna-se peça-chave para que o professor compreenda a diversidade não como

obstáculo, mas como ponto de partida para uma prática pedagógica mais humana, democrática e inclusiva.

5. CONCLUSÃO

A presente pesquisa permitiu compreender que a formação de professores para a educação inclusiva é um elemento essencial para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas, sensíveis e eficazes na escola regular. Ao longo do estudo, observou-se que a inclusão escolar não se resume à presença física do estudante na sala de aula comum, mas envolve participação, aprendizagem, acolhimento, permanência e respeito às diferentes formas de aprender. Nesse sentido, a escola regular precisa estar preparada para lidar com a diversidade, não como uma dificuldade isolada, mas como parte natural do processo educativo.

Com base nos estudos analisados, foi possível perceber que muitos professores reconhecem a importância da educação inclusiva, porém ainda enfrentam desafios para transformar esse princípio em prática cotidiana. A falta de formação continuada, a insegurança diante das adaptações curriculares, a escassez de recursos pedagógicos acessíveis e a pouca articulação entre ensino regular, Atendimento Educacional Especializado, gestão escolar e família aparecem como obstáculos importantes. Assim, fica evidente que a inclusão não pode ser responsabilidade exclusiva do professor da sala comum. Ela precisa ser assumida como compromisso coletivo de toda a escola.

O objetivo geral da pesquisa foi alcançado, uma vez que se analisou a formação docente e suas contribuições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Também foi possível atender aos

objetivos específicos, pois o estudo discutiu a importância da formação inicial e continuada, identificou estratégias pedagógicas utilizadas na escola regular e refletiu sobre os principais desafios enfrentados pelos docentes. Entre as práticas destacadas, aparecem a flexibilização das atividades, o uso de recursos visuais e materiais concretos, o planejamento colaborativo, a avaliação diferenciada, a mediação das interações e a parceria entre professor regente e educação especial.

Os resultados apontam que a formação docente deve ser contínua, prática e vinculada à realidade da escola. Não basta oferecer cursos isolados ou abordagens apenas teóricas. O professor precisa de momentos de estudo, acompanhamento pedagógico, troca de experiências e apoio institucional para compreender melhor as necessidades dos estudantes e construir alternativas de ensino. A inclusão exige técnica, mas também exige escuta. Exige planejamento, mas também sensibilidade. É nesse encontro entre conhecimento pedagógico e compromisso humano que a escola regular pode se tornar, de fato, um espaço mais inclusivo.

Conclui-se, portanto, que a formação de professores representa uma das bases fundamentais para a efetivação da educação inclusiva. Quando o docente é preparado para reconhecer as diferenças, adaptar suas práticas e trabalhar de forma colaborativa, as possibilidades de aprendizagem dos estudantes são ampliadas. Contudo, essa formação precisa estar acompanhada de uma gestão escolar participativa, de políticas públicas consistentes e de condições concretas de trabalho. Sem esse conjunto de fatores, a inclusão corre o risco de permanecer apenas no discurso, distante da realidade vivida pelos alunos e professores.

Como sugestão para futuras pesquisas, recomenda-se a realização de estudos de campo em escolas regulares, com entrevistas ou questionários aplicados a professores, gestores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado e familiares. Também seria relevante investigar como os docentes percebem sua própria formação para atuar com estudantes público-alvo da educação inclusiva, bem como analisar práticas pedagógicas já desenvolvidas em sala de aula. Outra possibilidade é estudar, de forma mais específica, a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, deficiência intelectual, deficiência auditiva, deficiência visual ou altas habilidades/superdotação, observando quais estratégias apresentam melhores resultados no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, C. et al. Gestão democrática como princípio de qualidade na educação pública: perspectivas, desafios e práticas participativas. *Revista JRG de Estudos Acadêmicos*, v. 8, n. 19, e082440, 2025.

ALONSO, M. A.; SANTOS, T. P. dos; REIS, M. B. de F.; ABREU, S. E. A. de. A educação inclusiva e a formação continuada docente. *Humanidades & Inovação*, v. 9, n. 13, p. 33-45, 2022.

FONSECA, E. M. F. et al. Práticas pedagógicas para a inclusão de crianças com autismo na educação regular. *Rebena: Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, v. 10, p. 253-263, 2025.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRIGORIO, E. L. G. A. et al. Práticas pedagógicas inclusivas em contextos de diversidade: estratégias metodológicas e processos

dialógicos. Revista Tópicos, v. 4, n. 32, p. 1-20, 2026.

LIMA, O. M. Z.; LOPES, R. E. M. Gestão democrática: construção coletiva e participativa na qualidade educacional na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jacob Nobre de Oliveira Benevides em Banabuiú–Ceará. ID on line. Revista de Psicologia, v. 17, n. 68, p. 1-13, 2023.

LUCENA, V. D. O. A importância da gestão escolar participativa para o ensino brasileiro. Aurum Editora, p. 728-742, 2025.

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

MEIRA, I. D. S. Práticas pedagógicas para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista – TEA na escola regular. [S. l.: s. n.], 2024.

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.

RIDOLFI, L. F. et al. Formação de professores e educação inclusiva: fundamentos teóricos, políticas educacionais e práticas pedagógicas. REMUNOM, v. 2, n. 02, p. 1-28, 2026.

ROCHA, L. F. D. B. V. et al. Gestão escolar democrática e participativa: caminhos para a construção de escolas cidadãs e inclusivas. Editora Impacto Científico, p. 1365-1379, 2026.

SILVA, H. M. Gestão democrática participativa: um olhar sensível para educação. [S. l.: s. n.], 2023.

SILVA, I.; LOPES, B. J. S.; QUADROS, S. Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em colaboração com a educação especial. Revista Educação Especial, e17-1, 2024.

¹ Mestranda em Ciências da Educação - Universidade Autônoma de Assunção-Py. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)