

**A FORMAÇÃO
CONTINUADA DE
PROFESSORES NA
PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
DESAFIOS E
POSSIBILIDADES PARA A
PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**CONTINUING TEACHER EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF
INCLUSIVE EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR
PEDAGOGICAL PRACTICE**

Ciências Humanas • 14/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/783654336](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/783654336)

Ueudison Alves Guimarães¹

Carla Borges²

Silvania Maria Roque³

Alva Valéria Moro Labs⁴

Rozinere Clarindo da Silva⁵

Lucia Helena de Souza Sant'anna⁶

Fabiana Alencar Rocha e Silva⁷

Lucilene Gomes da Silva⁸

Rejane Maria da Silva Oliveira⁹

RESUMO

A pesquisa analisou como a formação continuada de professores pôde favorecer práticas pedagógicas inclusivas diante dos desafios da inclusão escolar. Partiu-se da compreensão de que a matrícula de estudantes com deficiência na escola regular, embora represente avanço legal, não assegura, isoladamente, permanência, participação e aprendizagem. O estudo adotou uma abordagem bibliográfica, qualitativa e interpretativa, com análise de produções acadêmicas sobre Educação Inclusiva, formação docente, atuação profissional, barreiras pedagógicas e possibilidades de mediação escolar. Os resultados indicaram que a inclusão dependeu de processos formativos contínuos, contextualizados e articulados às condições reais da escola, pois cursos pontuais ou genéricos pouco contribuíram para enfrentar a diversidade presente nas salas de aula. Também se observou que os desafios docentes envolveram falta de materiais adaptados, turmas numerosas, apoio técnico insuficiente, baixa participação familiar e fragilidades institucionais. As discussões evidenciaram que práticas inclusivas ganharam consistência quando acompanhadas de planejamento coletivo, adaptações curriculares, recursos acessíveis, participação da família e suporte da gestão escolar. Constatou-se, ainda, que o professor não pôde ser responsabilizado sozinho pela efetivação da inclusão, uma vez que a aprendizagem de todos exigiu compromisso institucional e políticas formativas permanentes. Concluiu-se que a formação continuada, quando crítica e situada, fortaleceu a atuação docente e contribuiu para transformar a inclusão em experiência escolar concreta, sustentada por equidade, colaboração, acessibilidade e reconhecimento das diferenças no cotidiano pedagógico, reafirmando a escola como espaço de direito, participação e desenvolvimento humano coletivo.

Palavras-chave: Acessibilidade; Atuação; Formação; Inclusão; Mediação.

ABSTRACT

The research analyzed how continuing teacher education could favor inclusive pedagogical practices in the face of the challenges of school inclusion. It was based on the understanding that the enrollment of students with disabilities in regular schools, although representing a legal advance, does not, by itself, ensure permanence, participation, and learning. The study adopted a bibliographic, qualitative, and interpretative approach, with the analysis of academic productions on Inclusive Education, teacher education, professional performance, pedagogical barriers, and possibilities of school mediation. The results indicated that inclusion depended on continuous, contextualized formative processes articulated with the real conditions of the school, since occasional or generic courses contributed little to addressing the diversity present in classrooms. It was also observed that teaching challenges involved a lack of adapted materials, overcrowded classes, insufficient technical support, low family participation, and institutional weaknesses. The discussions showed that inclusive practices gained consistency when accompanied by collective planning, curricular adaptations, accessible resources, family participation, and support from school management. It was also found that the teacher could not be held solely responsible for the implementation of inclusion, since the learning of all students required institutional commitment and permanent formative policies. It was concluded that continuing teacher education, when critical and situated, strengthened teaching performance and contributed to transforming inclusion into a concrete school experience, supported by equity, collaboration, accessibility, and

recognition of differences in everyday pedagogical practice, reaffirming the school as a space of rights, participation, and collective human development.

Keywords: Accessibility; Inclusion; Mediation; Teacher education; Teaching practice.

1. INTRODUÇÃO

A entrada de estudantes com diferentes necessidades educacionais nas classes comuns deslocou antigas certezas da escola e expôs uma questão que ainda atravessa o cotidiano pedagógico: garantir acesso não significa, necessariamente, assegurar aprendizagem. A Educação Inclusiva colocou em evidência barreiras que antes permaneciam naturalizadas, como currículos rígidos, avaliações padronizadas, práticas homogêneas e pouca articulação entre formação docente e realidade escolar. Nesse cenário, a docência passou a lidar com demandas que não se resolvem por improviso, mas por estudo, planejamento, apoio institucional e compromisso com a participação de todos.

No campo das políticas educacionais, a inclusão consolidou-se como direito, mas sua concretização continuou dependente das condições oferecidas pela escola. Professores passaram a receber estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades e outras necessidades específicas sem, muitas vezes, contar com recursos pedagógicos, formação adequada ou suporte especializado. A distância entre o texto legal e a experiência vivida em sala de aula tornou-se um ponto sensível da discussão, pois revelou que a permanência do estudante exige mais do que acolhimento: requer mediações capazes de favorecer desenvolvimento, pertencimento e aprendizagem.

Formar professores para atuar em contextos inclusivos implica reconhecer que a diversidade não constitui exceção, mas parte da própria vida escolar. Ainda assim, muitos percursos formativos permaneceram marcados por abordagens gerais, fragmentadas ou pouco conectadas aos desafios concretos da prática. A formação continuada ganhou relevância justamente nesse ponto, por oferecer possibilidades de retomada, aprofundamento e reconstrução do trabalho pedagógico. Sua importância não se limitou à atualização de conteúdos, pois envolveu a criação de espaços para pensar estratégias, interpretar barreiras e reorganizar modos de ensinar.

Vista pelo ângulo da sala de aula, a inclusão depende de escolhas pedagógicas diárias; vista pelo conjunto da escola, exige uma rede que sustente essas escolhas. Gestão, família, materiais acessíveis, colaboração profissional e políticas formativas interferem diretamente na qualidade do trabalho docente. Sem esse apoio, o professor tende a carregar sozinho responsabilidades que deveriam ser compartilhadas pela instituição. Discutir formação continuada, nesse contexto, significou examinar também as condições que tornam possível converter princípios inclusivos em experiências reais de aprendizagem.

A formação continuada de professores constituiu o eixo central desta pesquisa por permitir compreender como a Educação Inclusiva se materializa ou se fragiliza no cotidiano escolar. O recorte adotado aproximou processos formativos, práticas pedagógicas inclusivas, desafios da docência e possibilidades de atuação diante da diversidade. A escolha do tema decorreu da necessidade de aprofundar uma discussão que não limitasse a inclusão à matrícula, mas a relacionasse à permanência, à participação, à acessibilidade curricular, à mediação pedagógica e ao direito efetivo de aprender.

No centro da investigação esteve a seguinte pergunta: como a formação continuada de professores pode contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas diante dos desafios da inclusão escolar? A partir dessa inquietação, tornou-se possível examinar tanto a força dos processos formativos quanto os limites que atingem a atuação docente quando faltam apoio institucional, recursos adaptados, planejamento coletivo e acompanhamento especializado. A pesquisa, assim, nasceu da distância ainda existente entre o direito à inclusão e as condições concretas de sua realização.

Compreender de que modo a formação continuada de professores pode favorecer práticas pedagógicas inclusivas diante dos desafios da inclusão escolar constituiu o objetivo geral deste estudo. Esse propósito conduziu à discussão das relações entre formação docente e Educação Inclusiva, dos obstáculos presentes na atuação profissional e das possibilidades pedagógicas capazes de ampliar a participação dos estudantes. A relevância da pesquisa esteve vinculada à defesa de uma escola que reconheça diferenças, construa mediações acessíveis e trate a aprendizagem como responsabilidade compartilhada.

A organização teórica assumiu dois movimentos complementares. O primeiro voltou-se à formação continuada e às práticas pedagógicas inclusivas na escola contemporânea, com atenção aos processos formativos permanentes, críticos e contextualizados. O segundo examinou os desafios da inclusão escolar e as possibilidades de atuação docente, considerando barreiras institucionais, recursos pedagógicos, apoio especializado, participação familiar e estratégias de mediação. Com essa organização, tornou-se possível articular

formação, prática pedagógica e responsabilidade institucional em uma leitura integrada da docência inclusiva.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Continuada e Práticas Pedagógicas Inclusivas na Escola Contemporânea

Pensar a formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva implica reconhecer uma tensão ainda viva na escola contemporânea: a ampliação do acesso dos estudantes ao ensino regular não garante, por si mesma, participação, aprendizagem e pertencimento. A permanência de práticas homogêneas, currículos pouco flexíveis e fragilidades institucionais desafiam a atuação docente. Alonso et al. (2022) compreendem que a inclusão escolar se relaciona aos direitos igualitários, ao respeito à diversidade e à necessidade de práticas capazes de atender especificidades e ritmos de aprendizagem.

O debate sobre formação continuada ganha maior densidade quando deixa de ser compreendido como atualização eventual e passa a ser tratado como processo permanente de reelaboração da prática educativa. Na Educação Inclusiva, essa formação precisa articular fundamentos teóricos, condições de trabalho, análise das necessidades dos estudantes e reorganização das práticas pedagógicas. De acordo com Pereira (2021), processos formativos voltados à inclusão devem superar o pragmatismo reflexivo, aproximando-se de uma práxis capaz de transformar tanto as ações docentes quanto os sujeitos envolvidos no trabalho educativo.

Realidades escolares marcadas por diversidade demandam professores capazes de interpretar barreiras, reorganizar estratégias

e construir mediações pedagógicas acessíveis. A inclusão, nesse sentido, ultrapassa a matrícula e se inscreve na qualidade das experiências de aprendizagem ofertadas aos estudantes. Carvalho et al. (2026) analisam que a formação continuada docente se consolida como elemento fundamental para a efetivação da Educação Inclusiva, especialmente quando considera políticas públicas, práticas pedagógicas, tecnologias assistivas e valorização da diversidade no ambiente escolar contemporâneo.

A escola inclusiva solicita uma mudança de perspectiva sobre o trabalho docente, pois ensinar em contextos heterogêneos requer planejamento, escuta e compromisso com o direito de aprender. Alonso et al. (2022, p. 33) observam que “as políticas voltadas para a formação continuada docente consideram esse processo amplo, contínuo e permanente, sendo importante para atender às novas demandas de ensinar e aprender”. A prática pedagógica inclusiva, portanto, depende de processos formativos que acompanhem as mudanças da sociedade, da escola e das demandas educacionais dos estudantes.

Percursos formativos frágeis tendem a produzir insegurança docente diante das necessidades educacionais específicas, sobretudo quando a formação inicial não oferece bases suficientes para a atuação inclusiva. Em vez de responsabilizar individualmente o professor, torna-se necessário compreender os limites históricos, institucionais e pedagógicos que atravessam sua prática. Segundo Pereira (2021), a formação continuada precisa movimentar as funções psicológicas superiores dos professores, pois tal processo incide diretamente sobre a organização do ensino e sobre as aprendizagens dos estudantes do público-alvo da Educação Especial.

Muitos discursos sobre inclusão escolar defendem acolhimento e respeito às diferenças, mas nem sempre avançam para condições efetivas de participação curricular. A formação continuada precisa enfrentar esse descompasso, articulando acessibilidade, planejamento pedagógico, avaliação flexível e colaboração institucional. Carvalho et al. (2026, p. 3) destacam que, “apesar dos avanços nas políticas educacionais inclusivas, ainda persistem desafios significativos, como fragilidades na formação inicial, insuficiência de programas formativos contínuos”. Tal diagnóstico evidencia que a inclusão solicita políticas formativas consistentes e apoio escolar permanente.

No cotidiano da escola, práticas pedagógicas inclusivas não se reduzem à adaptação pontual de atividades, pois envolvem reorganização da cultura escolar e compromisso coletivo com a aprendizagem. Consoante Alonso et al. (2022), a garantia da inclusão escolar está ligada à prática docente, já que o trabalho do professor precisa contribuir para o desenvolvimento dos alunos em suas especificidades. Desse modo, a formação continuada torna-se indispensável para que o professor compreenda a diversidade como elemento constitutivo da sala de aula, e não como exceção.

De acordo com Pereira (2021), a formação continuada para a Educação Inclusiva precisa ultrapassar ações pontuais e aproximar-se de uma atividade formativa capaz de reorganizar o pensamento docente, a prática pedagógica e as condições concretas do ensino. Sob essa perspectiva, a reflexão sobre a prática somente ganha força quando se articula ao conhecimento teórico e à finalidade educativa de ensinar a todos os estudantes.



A análise do movimento da realidade na formação docente leva-nos a defender a tese de que a reelaboração de práticas pelos professores da educação básica em processos formativos continuados, com o intuito de ensinar a todos os estudantes, está relacionada ao movimento de constituição do pensamento teórico em tais práticas e à sua objetivação. (PEREIRA, 2021, p. 174).

De acordo com Pereira (2021), a formação continuada se reposiciona como processo intelectual e pedagógico que ultrapassa a simples troca de experiências entre professores. A prática inclusiva, nesse horizonte, depende da apropriação de fundamentos teóricos capazes de orientar decisões, reorganizar ações e ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Assim, a formação docente passa a constituir espaço de práxis, no qual reflexão, conhecimento e intervenção se articulam para transformar a atuação profissional na escola contemporânea.

Desafios contemporâneos da Educação Inclusiva também se expressam na insuficiência de recursos, na ausência de acompanhamento sistemático e na dificuldade de integrar tecnologias assistivas ao planejamento pedagógico. Carvalho et al. (2026) apontam que práticas formativas colaborativas, reflexivas e contextualizadas apresentam maior potencial para fortalecer a atuação docente e promover ambientes escolares mais acessíveis. A formação continuada, nessa direção, precisa oferecer repertório para que o professor compreenda recursos, estratégias e adaptações como mediações pedagógicas, e não como soluções isoladas.

Currículos inclusivos solicitam professores capazes de reconhecer diferenças sem transformar singularidades em rótulos ou limitações previamente estabelecidas. A escola contemporânea precisa produzir condições para que todos os estudantes participem das experiências formativas, ainda que por percursos distintos. Alonso et al. (2022) indicam que a inclusão escolar trata de direitos igualitários para todas as pessoas, respeitando sua diversidade. Essa leitura reforça a necessidade de práticas pedagógicas que considerem ritmos, especificidades, modos de expressão e possibilidades de aprendizagem dos sujeitos.

Processos formativos centrados apenas em relatos de experiência podem favorecer sensibilização, mas tendem a permanecer limitados quando não articulam fundamentos teóricos consistentes. Pereira (2021) problematiza a centralidade da reflexão sobre a prática quando ela se mantém dissociada do conhecimento teórico necessário à transformação da ação docente. A formação continuada inclusiva, portanto, precisa superar abordagens imediatistas, oferecendo instrumentos conceituais para que o professor compreenda barreiras educacionais, organize intervenções e produza respostas pedagógicas fundamentadas.

Práticas pedagógicas inclusivas dependem de uma cultura institucional que não isole o professor diante da complexidade da diversidade escolar. Gestão, políticas públicas, recursos, colaboração entre profissionais e participação da comunidade compõem a rede necessária para sustentar a inclusão. Carvalho et al. (2026) destacam que a ausência de suporte institucional e a insuficiência de programas formativos contínuos permanecem como obstáculos significativos. A formação continuada precisa ser pensada, portanto,

como política articulada ao cotidiano escolar, e não como ação episódica ou deslocada das condições reais de trabalho.

A atuação docente na Educação Inclusiva também exige sensibilidade para compreender que acessibilidade pedagógica envolve linguagem, tempo, vínculo, avaliação e organização do espaço de aprendizagem. Alonso et al. (2022) permitem compreender que as novas demandas de ensinar e aprender decorrem das constantes mudanças na sociedade e na educação. Assim, a formação continuada precisa favorecer professores capazes de transformar o planejamento em instrumento de equidade, garantindo que diferentes estudantes encontrem formas legítimas de participar, aprender e expressar conhecimentos.

Formação continuada e práticas pedagógicas inclusivas, quando articuladas, revelam que a escola contemporânea precisa deslocar a inclusão do campo da intenção para o campo da ação formativa planejada. Pereira (2021) contribui para compreender que a reorganização do ensino depende da constituição do pensamento teórico na prática docente. Nesse horizonte, a Educação Inclusiva solicita processos formativos permanentes, criticamente orientados e institucionalmente sustentados, capazes de fortalecer a docência, ampliar a participação dos estudantes e reafirmar o direito de todos à aprendizagem.

2.2. Desafios da Inclusão Escolar e Possibilidades de Atuação Docente

Nas escolas que assumem o compromisso com a inclusão, a matrícula representa apenas o primeiro passo de um percurso muito mais complexo. Permanência, participação e aprendizagem

dependem de condições pedagógicas capazes de acolher diferenças sem transformar a diversidade em obstáculo. O cotidiano docente, nesse cenário, expõe limites relacionados ao currículo, à avaliação, aos recursos disponíveis, à formação profissional e à própria organização institucional. Conforme Oliveira et al. (2020), a escola precisa estar preparada não somente para receber o estudante com deficiência, mas para assegurar sua permanência em condições favoráveis ao desenvolvimento de suas capacidades.

Dificuldades vividas pelos professores no processo inclusivo não se explicam apenas pela atuação individual em sala de aula. Elas atravessam políticas públicas, suporte pedagógico, cultura escolar, estrutura física, recursos adaptados e continuidade das ações formativas. Salas numerosas, formação inicial frágil e ausência de acompanhamento especializado interferem diretamente na qualidade do trabalho educativo. Segundo Silva (2025), os docentes relatam obstáculos ligados à falta de formação continuada em Educação Especial, ao excesso de estudantes por turma e à baixa participação das famílias no acompanhamento da inclusão.

Uma prática inclusiva consistente solicita do professor mais do que boa intenção ou sensibilidade diante das diferenças. Reconhecer singularidades, evitar reduções diagnósticas e ampliar possibilidades de aprendizagem exigem planejamento flexível, mediações intencionais, estratégias diversificadas e vínculos pedagógicos construídos no cotidiano. Sob a perspectiva de Silva et al. (2025), a formação docente ainda permanece influenciada por modelos fragmentados e conteudistas, situação que dificulta o enfrentamento dos desafios da Educação Inclusiva e limita a construção de respostas pedagógicas mais equitativas.

Superar barreiras pedagógicas implica compreender que a inclusão não se sustenta em iniciativas solitárias, ainda que o professor tenha papel decisivo na mediação cotidiana. A escola precisa construir uma rede de responsabilidades, na qual planejamento, recursos, gestão e acompanhamento caminhem junto com a prática em sala. Oliveira et al. (2020, p. 82) destacam a necessidade de “promover no âmbito escolar práticas pedagógicas que possibilitem condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento das potencialidades das crianças com deficiência”. Nessa direção, a atuação docente ganha consistência quando favorece participação, interação e desenvolvimento, sem limitar a inclusão ao simples ingresso do estudante na escola regular.

Na prática escolar, muitos professores constroem soluções possíveis mesmo diante de limites materiais e institucionais. Adaptações curriculares, diversificação de atividades, diálogo com a família, apoio da sala de recursos e troca com outros profissionais aparecem como estratégias recorrentes para ampliar a participação dos estudantes. Para Silva (2025), a inclusão escolar depende de condições que ultrapassam o esforço individual do professor, pois envolve formação, recursos, suporte técnico e participação familiar.

Os participantes, com formações e experiências variadas, relataram dificuldades relacionadas à falta de formação continuada em Educação Especial, excesso de alunos em sala e baixa participação das famílias no processo inclusivo. Além disso, mencionaram a carência de recursos pedagógicos adaptados e a necessidade de suporte técnico especializado para lidar com as especificidades dos alunos públicos da Educação Especial. (SILVA, 2025, p. 6).

No entendimento de Silva (2025), percebe-se que a inclusão escolar fica fragilizada quando o professor é colocado como único responsável por responder a problemas que pertencem à estrutura da escola. A formação insuficiente, a falta de materiais adaptados, as turmas numerosas e o diálogo irregular com as famílias criam um cenário que dificulta a continuidade das ações inclusivas. Nessa realidade, as estratégias docentes precisam caminhar junto com apoio institucional, planejamento coletivo e condições concretas de trabalho, para que a aprendizagem não dependa apenas do esforço individual em sala de aula.

As possibilidades de atuação docente também dependem da compreensão de que incluir não significa oferecer o mesmo percurso para todos, mas criar condições para que diferentes estudantes aprendam a partir de mediações adequadas. Consoante Silva et al. (2025, p. 16), metodologias ativas e tecnologias assistivas representam recursos relevantes, mas sua utilização “depende da mediação pedagógica crítica e do comprometimento institucional”.

A força da inclusão, desse modo, não está apenas no recurso utilizado, mas na intencionalidade que orienta seu uso.

Sem formação específica, o professor tende a chegar à sala de aula inclusiva carregando dúvidas que não se resolvem apenas pela experiência cotidiana. Compreender necessidades educacionais, adaptar atividades, dialogar com equipes de apoio e reorganizar metodologias requer estudo contínuo e acompanhamento institucional. Para Oliveira et al. (2020), a formação continuada aparece como um dos maiores desafios enfrentados pelos docentes, embora muitos busquem, dentro das possibilidades da escola, construir caminhos de inclusão com apoio da sala de recursos e dos profissionais disponíveis.

Na rotina escolar, a dificuldade do estudante não pode ser interpretada apenas como consequência de sua condição individual. Muitas vezes, o próprio ambiente cria barreiras por meio da organização do espaço, da linguagem utilizada, do tempo concedido, da forma de avaliar e dos materiais oferecidos. Conforme Silva (2025), sua investigação evidencia a necessidade de atenção às demandas dos professores, especialmente no que se refere à formação continuada e à articulação entre escola e comunidade como elementos decisivos para fortalecer a inclusão escolar.

A formação do educador no século XXI precisa articular compromisso ético, conhecimento pedagógico e responsabilidade social diante das desigualdades educacionais. Silva et al. (2025, p. 15) destacam que o educador deve assumir “um papel ativo na promoção da equidade educacional, pautando sua prática por valores éticos e pela reflexão sobre a função social da escola”. Essa compreensão amplia a atuação docente, pois situa o professor como

mediador de direitos, aprendizagens e experiências escolares mais justas.

A participação da família constitui elemento relevante para a inclusão, mas não pode ser usada como justificativa para limitar a responsabilidade da escola. A parceria entre família e instituição escolar favorece o conhecimento sobre o estudante, fortalece vínculos e amplia as possibilidades de acompanhamento pedagógico. Segundo Silva (2025), a baixa participação familiar foi apontada pelos professores como uma das dificuldades do processo inclusivo, ao lado da carência de recursos pedagógicos adaptados e da necessidade de suporte técnico especializado para lidar com especificidades educacionais.

Barreiras institucionais também atravessam a inclusão escolar, principalmente quando a gestão não cria condições para planejamento coletivo, acompanhamento pedagógico e articulação entre professores, profissionais especializados e famílias. A sala de aula não funciona separada da cultura organizacional da escola. Na interpretação de Oliveira et al. (2020), mesmo diante de vários desafios, os docentes buscam promover a inclusão em sua realidade, recorrendo à sala de recursos e à receptividade da comunidade escolar diante dos estudantes com deficiência.

As estratégias inclusivas ganham consistência quando o professor compreende que adaptar não significa simplificar excessivamente o conteúdo, mas reorganizar caminhos de acesso ao conhecimento. Diferentes linguagens, recursos visuais, atividades colaborativas, avaliação processual e flexibilização metodológica podem favorecer a participação dos estudantes. Conforme Silva et al. (2025), a construção de práticas educacionais equitativas exige mediações

pedagógicas contextualizadas, políticas públicas integradas e aprofundamento das investigações voltadas à realidade dos sistemas escolares, evitando respostas genéricas para problemas concretos.

As possibilidades de atuação docente na inclusão escolar também dependem de apoio institucional permanente, pois a boa vontade do professor não supre a ausência de políticas formativas, recursos adequados e trabalho colaborativo. Para Silva (2025), os docentes investigados relataram carência de materiais adaptados e necessidade de suporte técnico especializado, mas também evidenciaram disposição para construir estratégias de inclusão. A escola, nesse cenário, precisa transformar esforços individuais em práticas coletivas, planejadas e sustentadas por condições reais de trabalho.

A inclusão escolar, quando assumida como compromisso pedagógico e institucional, desloca o professor de uma posição solitária para uma atuação mediada por formação, colaboração e responsabilidade coletiva. Oliveira et al. (2020), Silva (2025) e Silva et al. (2025) permitem compreender que os desafios da inclusão envolvem formação, recursos, família, gestão e cultura escolar. Desse modo, as possibilidades de atuação docente se ampliam quando o trabalho educativo reconhece a diversidade como princípio, organiza mediações acessíveis e reafirma a aprendizagem como direito de todos.

3. METODOLOGIA

A investigação caracterizou-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza interpretativa, por examinar

produções científicas voltadas à formação continuada de professores, à Educação Inclusiva, aos desafios da inclusão escolar e às possibilidades de atuação docente. A escolha desse caminho metodológico ocorreu em razão da necessidade de compreender o tema a partir de referenciais teóricos já publicados, capazes de sustentar uma análise crítica sobre práticas pedagógicas inclusivas, formação docente, barreiras institucionais e mediações escolares voltadas à participação e à aprendizagem de todos os estudantes.

A pesquisa bibliográfica mostrou-se adequada ao problema investigado porque possibilitou reunir, selecionar e interpretar estudos diretamente relacionados ao objeto da pesquisa, sem recorrer a procedimentos empíricos com participantes. Conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 54), essa modalidade “é elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos”. Desse modo, o estudo concentrou-se na análise de artigos, teses, dissertações e documentos acadêmicos que abordaram a formação docente e a inclusão escolar.

O levantamento das fontes priorizou materiais publicados entre 2020 e 2026, com preferência por produções recentes, acessíveis e vinculadas a periódicos científicos, repositórios institucionais e bases acadêmicas reconhecidas. Foram considerados textos que tratassem da formação continuada na perspectiva inclusiva, dos desafios enfrentados pelos professores, da prática pedagógica com estudantes com deficiência e das condições necessárias à construção de ambientes escolares mais acessíveis. A seleção excluiu materiais de opinião, textos sem fundamentação acadêmica consistente e publicações que abordavam a inclusão de forma apenas tangencial.

A abordagem qualitativa foi adotada por permitir uma leitura interpretativa dos sentidos atribuídos à formação docente e à inclusão escolar nos estudos examinados. Prodanov e Freitas (2013, p. 70) afirmam que essa abordagem “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável”. A análise, portanto, não buscou mensuração estatística, mas compreensão crítica das relações entre escola, docência, diversidade, políticas formativas, barreiras pedagógicas e possibilidades de atuação inclusiva.

O tratamento do material ocorreu por meio de leitura analítica, fichamento temático e aproximação interpretativa entre os autores selecionados. As fontes foram organizadas em eixos de discussão, considerando a formação continuada de professores, as práticas pedagógicas inclusivas, os desafios da atuação docente, o suporte institucional e as estratégias de mediação escolar. Esse procedimento favoreceu a identificação de convergências, tensões e lacunas presentes na literatura, sem transformar os textos em simples resumo de autores, mas articulando suas contribuições ao problema e ao objetivo da pesquisa.

A metodologia adotada ofereceu base para compreender que a Educação Inclusiva não depende apenas da disposição individual do professor, mas de processos formativos contínuos, condições institucionais, recursos adequados e cultura escolar comprometida com a aprendizagem. A pesquisa bibliográfica, nesse sentido, possibilitou examinar diferentes produções acadêmicas e construir uma análise fundamentada sobre os limites e as possibilidades da atuação docente em contextos inclusivos. Assim, o percurso metodológico sustentou a discussão teórica e contribuiu para

interpretar criticamente os desafios que atravessam a escola contemporânea.

4. DISCUSSÕES

A permanência do estudante na escola regular apareceu, nas fontes analisadas, como uma conquista ainda insuficiente quando desvinculada de participação, aprendizagem e pertencimento. Conforme Alonso et al. (2022) e Carvalho et al. (2026), a Educação Inclusiva requereu práticas pedagógicas capazes de enfrentar barreiras curriculares, metodológicas e institucionais, ultrapassando a simples formalização do acesso. Desse modo, a formação continuada mostrou-se necessária para que o professor pudesse interpretar a diversidade escolar como parte constitutiva do trabalho educativo, e não como situação excepcional.

Fragilidades presentes na formação inicial e na organização escolar atravessaram diretamente a atuação docente em contextos inclusivos. Segundo Silva (2025) e Oliveira et al. (2020), os professores enfrentaram dificuldades relacionadas à ausência de formação continuada específica, ao excesso de estudantes por turma, à carência de materiais adaptados e ao apoio técnico insuficiente. Esses elementos evidenciaram que a inclusão escolar não dependeu apenas do empenho individual do professor, pois exigiu políticas formativas, gestão comprometida, recursos acessíveis e articulação coletiva no cotidiano institucional.

Nos textos estudados, a formação continuada ganhou maior força quando foi compreendida como processo de reelaboração da prática, e não como treinamento eventual. Na perspectiva de Pereira (2021), o processo formativo precisou articular conhecimento teórico

e prática educativa, evitando que a reflexão docente permanecesse presa à repetição de experiências imediatas. Silva et al. (2025), por sua vez, indicaram que modelos fragmentados e conteudistas pouco contribuíram para enfrentar a complexidade da inclusão. Assim, a docência inclusiva revelou-se dependente de estudo, planejamento e mediação pedagógica consciente.

A prática pedagógica inclusiva mostrou-se mais consistente quando articulou intencionalidade, flexibilidade metodológica e reconhecimento das necessidades dos estudantes. Consoante Oliveira et al. (2020), incluir significou promover condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento, sem limitar a escola ao acolhimento formal. Silva (2025) acrescentou que os professores, mesmo diante de obstáculos, recorreram a adaptações curriculares, diálogo com famílias e apoio da sala de recursos. Nessa direção, as possibilidades de atuação docente estiveram ligadas à capacidade de transformar limites cotidianos em ações planejadas.

Recursos tecnológicos, metodologias ativas e materiais adaptados apareceram como possibilidades importantes, mas não funcionaram como soluções autônomas. Pela leitura de Carvalho et al. (2026) e Silva et al. (2025), tais recursos somente alcançaram sentido inclusivo quando mediados criticamente pelo professor e sustentados por compromisso institucional. A análise permitiu perceber que a efetividade das estratégias dependeu da relação entre planejamento, acessibilidade curricular, acompanhamento pedagógico e cultura escolar comprometida com a equidade, evitando que a inclusão fosse reduzida ao uso isolado de ferramentas.

Família, gestão escolar e profissionais de apoio ocuparam lugar decisivo na construção de práticas inclusivas mais efetivas. Segundo Silva (2025), a baixa participação familiar e a falta de suporte especializado dificultaram o trabalho docente, enquanto Oliveira et al. (2020) apontaram que a sala de recursos e a receptividade da comunidade escolar favoreceram ações inclusivas. Com isso, a escola inclusiva se apresentou como rede de responsabilidades, na qual o professor não atuou sozinho, mas em articulação com sujeitos e setores que sustentaram o processo educativo.

Ao reunir os autores teóricos, tornou-se possível reconhecer que a Educação Inclusiva dependeu de formação continuada consistente, atuação docente crítica e condições institucionais permanentes. Alonso et al. (2022), Pereira (2021), Carvalho et al. (2026), Oliveira et al. (2020), Silva (2025) e Silva et al. (2025) convergiram ao mostrar que a inclusão não se resumiu à presença física do estudante na escola. A discussão indicou que práticas inclusivas efetivas exigiram planejamento, recursos, sensibilidade pedagógica, colaboração e compromisso ético com o direito de todos à aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A matrícula em classe regular, embora represente conquista importante, mostrou-se insuficiente para traduzir a Educação Inclusiva em experiência escolar concreta. O estudo evidenciou que participação, permanência e aprendizagem só ganharam consistência quando vinculadas a práticas planejadas, formação docente contínua e condições institucionais capazes de apoiar o trabalho pedagógico. Nessa direção, a inclusão apareceu como construção diária da escola, atravessada por limites formativos,

estruturais e políticos que interferiram diretamente nas possibilidades de atuação dos professores.

A resposta ao problema de pesquisa conduziu à compreensão de que a formação continuada qualificou as práticas inclusivas quando dialogou com as demandas reais da escola. Cursos isolados, propostas genéricas e ações distantes da sala de aula pouco contribuíram para enfrentar a diversidade presente no cotidiano docente. O maior alcance formativo ocorreu quando houve reflexão crítica, apropriação teórica, planejamento colaborativo e reorganização das estratégias de ensino, favorecendo uma atuação mais segura diante das necessidades dos estudantes.

As dificuldades identificadas não ficaram restritas à prática individual do professor. Materiais adaptados insuficientes, turmas numerosas, suporte técnico limitado, pouca presença familiar e frágil acompanhamento institucional formaram um conjunto de obstáculos que dificultou a consolidação de práticas inclusivas. Por essa razão, a atuação docente precisou ser analisada dentro de uma rede de responsabilidades, na qual gestão escolar, família, profissionais especializados, políticas públicas e comunidade participaram da construção de respostas pedagógicas mais acessíveis e equitativas.

No campo das possibilidades, as práticas inclusivas se fortaleceram quando o professor assumiu postura mediadora, flexível e sensível às singularidades dos estudantes. Adaptações curriculares, uso de recursos pedagógicos diversificados, apoio da sala de recursos, diálogo com famílias e planejamento coletivo apareceram como caminhos relevantes para ampliar a participação discente. Entretanto, tais estratégias não puderam ser compreendidas como

soluções isoladas, pois dependeram de intencionalidade pedagógica, continuidade formativa e compromisso institucional com o direito de todos à aprendizagem.

A metodologia bibliográfica, qualitativa e interpretativa mostrou-se adequada para examinar o tema, pois possibilitou reunir produções acadêmicas recentes e estabelecer diálogo crítico entre autores que discutiram formação continuada, Educação Inclusiva, prática docente e desafios escolares. O percurso adotado não buscou medir resultados, mas compreender sentidos, tensões e contribuições presentes na literatura especializada. Com isso, foi possível construir uma leitura fundamentada sobre as condições que favorecem ou limitam a inclusão no cotidiano da escola contemporânea.

Os resultados apontaram que a inclusão escolar exigiu mudança de cultura pedagógica. Não bastou defender o acolhimento das diferenças; tornou-se necessário transformar currículo, avaliação, metodologias, relações escolares e formas de acompanhamento dos estudantes. A docência inclusiva, nesse cenário, solicitou preparo teórico, sensibilidade humana e capacidade de construir mediações que respeitassem ritmos, necessidades e possibilidades de aprendizagem. A escola, por sua vez, precisou deixar de tratar a inclusão como tarefa individual e assumir esse processo como responsabilidade coletiva.

A principal contribuição deste estudo consistiu em evidenciar que a formação continuada de professores, quando planejada de modo contextualizado e crítico, pôde fortalecer práticas pedagógicas inclusivas e ampliar as possibilidades de atuação docente. A discussão mostrou que o professor não atuou como simples executor de orientações, mas como sujeito que interpretou

situações, reorganizou estratégias e participou da construção de uma escola mais justa. Essa compreensão reforçou a importância de políticas formativas permanentes, articuladas às realidades concretas dos sistemas escolares.

Ficou reafirmado, por fim, que a Educação Inclusiva dependeu de condições materiais, formativas e humanas para se realizar como direito efetivo. A escola contemporânea precisou reconhecer a diversidade como princípio constitutivo do processo educativo, e não como dificuldade externa à prática pedagógica. Assim, a formação continuada, o apoio institucional, a colaboração entre profissionais e o compromisso ético com a aprendizagem configuraram caminhos indispensáveis para que a inclusão deixasse de ser apenas discurso normativo e se convertesse em experiência escolar concreta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Monserrat Alonso; SANTOS, Tarsio Paula dos; REIS, Marlene Barbosa de Freitas; ABREU, Sandra Elaine Aires de. A educação inclusiva e a formação continuada docente. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 9, n. 13, p. 33-45, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7716>. Acesso em: 17 jun. 2026.

CARVALHO, Maiko Paixão et al. Formação continuada de professores para a Educação Inclusiva: desafios e perspectivas contemporâneas. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 33, p. 1-31, 2026. ISSN: 2965-6672. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/formacao-continuada-de-professores-para-a-educacao-inclusiva-desafios-e-perspectivas-contemporaneas>. Acesso em: 17 jun. 2026.

OLIVEIRA, Iana Thaynara Trindade; FEITOSA, Francisca da Silva; MOTA, Janine da Silva. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: desafios da prática docente. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 8, p. 81-95, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1867>. Acesso em: 18 jun. 2026.

PEREIRA, Eliane Cristina. **Formação continuada de professores para a Educação Inclusiva: pela superação do pragmatismo reflexivo: contribuições da perspectiva histórico-cultural**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/fdff/c334723427e6a3fb65122cbfe64552b222b6.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2026.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SILVA, Alessandra Aparecida da. **Atuação docente na inclusão escolar de estudantes com deficiência: concepção, desafios e estratégias**. 2025. Monografia (Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte; Itabirito, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/items/40ad66ec-b1cf-479d-8f43-8f808720a5f2>. Acesso em: 18 jun. 2026.

SILVA, Marly Gonçalves da; BARROS, Marcus Vinicius de Carvalho; TARGUÊTA, Deisemar Lagôas Siqueira; PARREIRA, Verônica Teixeira; MARQUES, Gleibiane Sousa. Formação docente e inclusão escolar: o

papel do educador no século XXI. **Missioneira**, Santo Ângelo, v. 27, n. 6, p. 15-26, 2025. DOI: <https://doi.org/10.46550/bj7jjg85>. Disponível em: <https://cemipa.com.br/revistas/index.php/missioneira/article/view/175>. Acesso em: 18 jun. 2026.

¹ Doutor em Educação – Especialização em TDICs na Educação pela São Luiz University, reconhecimento de diploma pela Universidade Católica de Brasília e doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* Cuiabá.

² Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico. Servidora do Centro Universitário Max Planck e do Centro Universitário Jaguariúna.

³ Mestra em Educação – Especialização em Formação de Professores pela Universidad Internacional Iberoamericana, reconhecimento de diploma pela Universidade Metropolitana de Santos.

⁴ Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁵ Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁶ Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁷ Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁸ Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁹ Mestra em Educação – Especialização em Formação de Professores pela Universidad Europea del Atlántico.

