

ENTRE A TEORIA E A AÇÃO: COMO PROFESSORES APLICAM OS SABERES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA SUPERAR OS DESAFIOS DA INCLUSÃO

**BETWEEN THEORY AND ACTION: HOW TEACHERS APPLY CONTINUING
EDUCATION KNOWLEDGE TO OVERCOME THE CHALLENGES OF
INCLUSION**

Ciências Humanas • 14/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/789311865](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/789311865)

Lúcia Maria Felipe Borba¹

Antônio Soares de Oliveira Filho²

Maria do Livramento de Araripe Sales³

Luiane do Carmo Starlino Gonçalves⁴

RESUMO

A inclusão escolar exige que os professores articulem conhecimentos teóricos, saberes construídos na experiência e estratégias pedagógicas capazes de responder à diversidade presente nas salas de aula. Nesse contexto, a formação continuada constitui um espaço relevante de desenvolvimento profissional, porém sua efetividade depende da possibilidade de transformar os conhecimentos construídos nos processos formativos em ações concretas no cotidiano escolar. O objetivo geral deste estudo foi analisar como os professores aplicam, em suas práticas pedagógicas, os conhecimentos e saberes adquiridos em processos de formação continuada para enfrentar os desafios relacionados à inclusão escolar. A pesquisa caracterizou-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, tendo como corpus quinze produções acadêmicas publicadas entre 2022 e 2026, relacionadas à formação continuada, aos saberes docentes, à educação inclusiva e à relação entre teoria e prática. Os resultados indicaram que a formação continuada favorece a reflexão crítica, a reconstrução de saberes, a ampliação do repertório metodológico e o fortalecimento da identidade profissional. Entretanto, dificuldades estruturais, insuficiência de recursos, ausência de apoio institucional, formações pouco contextualizadas e complexidade das demandas inclusivas podem limitar a aplicação dos conhecimentos adquiridos. Concluiu-se que a formação continuada alcança maior potencial transformador quando é permanente, colaborativa, vinculada aos problemas reais da escola e acompanhada por condições institucionais que favoreçam planejamento, experimentação, avaliação e compartilhamento de práticas inclusivas.

Palavras-chave: Formação continuada; Educação inclusiva; Prática pedagógica.

ABSTRACT

School inclusion requires teachers to articulate theoretical knowledge, knowledge built through experience, and pedagogical strategies capable of responding to the diversity present in classrooms. In this context, continuing education constitutes an important space for professional development; however, its effectiveness depends on the possibility of transforming the knowledge constructed in training processes into concrete actions in everyday school life. The general objective of this study was to analyze how teachers apply, in their pedagogical practices, the knowledge acquired through continuing education processes to face the challenges related to school inclusion. The research was bibliographic, qualitative, and descriptive, based on a corpus of fifteen academic publications published between 2022 and 2026 on continuing education, teacher knowledge, inclusive education, and the relationship between theory and practice. The results indicated that continuing education promotes critical reflection, reconstruction of knowledge, expansion of the methodological repertoire, and strengthening of professional identity. However, structural difficulties, insufficient resources, lack of institutional support, poorly contextualized training, and the complexity of inclusive demands may limit the application of acquired knowledge. It was concluded that continuing education achieves greater transformative potential when it is permanent, collaborative, connected to real school problems, and supported by institutional conditions that favor planning, experimentation, evaluation, and the sharing of inclusive practices.

Keywords: Continuing education; Inclusive education; Pedagogical practice.

1. INTRODUÇÃO

A consolidação da educação inclusiva ampliou a responsabilidade das instituições escolares e dos profissionais da educação diante do direito de todos os estudantes à participação e à aprendizagem. A presença de alunos com diferentes características, ritmos, necessidades e formas de aprender exige que o trabalho docente seja continuamente revisto, pois a simples matrícula no ensino regular não assegura, por si só, a efetiva inclusão. Gomes (2026) destaca que a construção de uma escola para todos envolve enfrentar barreiras pedagógicas, institucionais e atitudinais, enquanto Nascimento et al. (2025) ressaltam que as práticas integradoras precisam articular as orientações curriculares às condições concretas de participação dos estudantes.

Nesse cenário, a formação continuada assume papel central no desenvolvimento profissional dos professores. Mais do que atualizar conteúdos, ela pode criar oportunidades de reflexão sobre a prática, reconstrução de saberes e elaboração de respostas pedagógicas para situações que surgem no cotidiano escolar. Moro et al. (2022) compreendem a formação continuada como espaço de reconstrução dos saberes docentes, e Leal et al. (2023) reforçam que a aprendizagem profissional se constitui de maneira processual, articulando conhecimentos teóricos, experiência e reflexão sobre o fazer pedagógico.

Entretanto, uma questão recorrente diz respeito à distância entre aquilo que é discutido nos processos formativos e aquilo que efetivamente pode ser aplicado em sala de aula. Silva (2023) problematiza justamente o desafio de transformar a teoria em práxis inclusiva, indicando que o domínio conceitual não produz automaticamente mudanças pedagógicas. Tomaz (2025) também relaciona formação continuada e qualidade do ensino, apontando

que os efeitos da formação dependem de sua capacidade de dialogar com as necessidades reais do professor e com as condições concretas de trabalho.

A complexidade dessa passagem entre teoria e ação torna-se ainda mais evidente na educação inclusiva. Os professores podem conhecer princípios, estratégias e recursos apresentados em cursos e programas de formação, mas encontrar dificuldades para utilizá-los diante de turmas numerosas, diversidade de necessidades educacionais, insuficiência de materiais, pouco tempo para planejamento e ausência de apoio especializado. Ribeiro et al. (2024) evidenciam que a preparação de educadores para a inclusão envolve necessidades formativas específicas, enquanto Gava (2025) ressalta a importância de processos contínuos de desenvolvimento profissional para que a inclusão se converta em prática institucional e não permaneça apenas no plano do discurso.

Diante dessa problemática, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar como os professores aplicam, em suas práticas pedagógicas, os conhecimentos e saberes adquiridos em processos de formação continuada para enfrentar os desafios relacionados à inclusão escolar. Como objetivos específicos, buscou-se identificar os conhecimentos, estratégias e práticas inclusivas desenvolvidos pelos professores a partir das experiências de formação continuada; investigar os principais desafios enfrentados na aplicação dos conhecimentos adquiridos em contextos de inclusão escolar; e compreender de que maneira a formação continuada contribui para a transformação das práticas pedagógicas e para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo.

A realização do estudo justifica-se pela necessidade de compreender se os investimentos realizados em cursos, encontros, oficinas, especializações e outros processos de formação conseguem produzir mudanças efetivas na prática docente. Ferreira (2024) demonstra que a formação pode constituir espaço de construção de saberes quando valoriza narrativas, experiências e reflexão profissional. Paixão et al. (2026), ao tratarem o professor como aprendiz permanente, reforçam que a formação contínua precisa dialogar com práticas inovadoras e com situações concretas para favorecer mudanças consistentes no trabalho pedagógico.

No campo acadêmico e educacional, a investigação também se mostra relevante porque aproxima duas dimensões que nem sempre são analisadas de forma integrada: a aprendizagem profissional do professor e a efetivação da inclusão no cotidiano da escola. Estudos como os de Cerqueira et al. (2025), Munaretti et al. (2023) e Queiroz et al. (2025) demonstram que a formação em educação especial e inclusiva pode ampliar repertórios, mas também evidenciam desafios relacionados à continuidade, à contextualização e à capacidade de atender demandas específicas dos estudantes. Compreender essa relação pode oferecer subsídios para propostas formativas mais articuladas às necessidades docentes.

Quanto aos procedimentos metodológicos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, organizada a partir da análise de quinze produções acadêmicas publicadas entre 2022 e 2026. Os estudos foram agrupados em três eixos: formação continuada e construção dos saberes docentes; educação inclusiva e desafios da prática pedagógica; e aplicação dos saberes da formação continuada na inclusão escolar. Essa

organização permitiu comparar contribuições, dificuldades e possibilidades destacadas pelos autores selecionados.

A pesquisa foi orientada pelo seguinte problema: de que maneira os professores aplicam, em suas práticas pedagógicas, os saberes adquiridos na formação continuada para enfrentar e superar os desafios relacionados à inclusão escolar? A partir dessa questão, buscou-se compreender não apenas quais conhecimentos são produzidos nos processos formativos, mas sobretudo quais condições favorecem ou limitam sua transformação em práticas inclusivas capazes de ampliar a participação e a aprendizagem dos estudantes.

2. REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura reúne os fundamentos teóricos que sustentam a discussão sobre a formação continuada, os saberes docentes e a inclusão escolar. O debate foi organizado de modo a acompanhar o movimento sugerido pelo próprio problema de pesquisa: inicialmente, são discutidos os processos de construção e reconstrução dos saberes profissionais; em seguida, analisam-se os desafios presentes na educação inclusiva; por fim, aprofunda-se a relação entre formação e prática, considerando as condições necessárias para que conhecimentos construídos em espaços formativos sejam incorporados ao cotidiano escolar. Essa organização permite compreender que a qualidade da inclusão depende tanto do desenvolvimento profissional docente quanto das condições institucionais que possibilitam transformar conhecimento em ação.

2.1. Formação Continuada de Professores e Construção dos Saberes Docentes

A formação continuada pode ser compreendida como parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que se prolonga ao longo da carreira. Essa perspectiva afasta a ideia de formação como simples atualização pontual e destaca seu caráter reflexivo, coletivo e situado. Moro et al. (2022) apontam que a continuidade formativa contribui para a reconstrução dos saberes docentes justamente porque permite revisar conhecimentos, confrontar experiências e atribuir novos sentidos às situações vivenciadas no exercício da profissão.

Os saberes docentes não são constituídos exclusivamente por conhecimentos acadêmicos adquiridos na formação inicial. Eles também se desenvolvem na experiência, nas relações profissionais, no planejamento, na observação das aprendizagens e na análise dos problemas concretos enfrentados em sala de aula. Leal et al. (2023) ressaltam que a formação continuada favorece a articulação entre diferentes fontes de conhecimento, contribuindo para que o professor reelabore sua prática à luz das demandas que surgem no cotidiano escolar.

Essa articulação entre conhecimento formal e experiência também aparece em estudos que analisam contextos específicos de aprendizagem docente. Pereira et al. (2022), ao discutirem concepções de licenciandos em práticas de laboratório de Matemática, demonstram que a construção de saberes ocorre quando o sujeito participa de situações formativas que exigem planejamento, experimentação e reflexão. Embora o estudo se situe na formação de professores de Matemática, sua contribuição

alcança o debate mais amplo ao indicar que os saberes profissionais ganham consistência quando são mobilizados em experiências significativas e não apenas apresentados de maneira abstrata.

Ferreira (2024) reforça essa compreensão ao destacar a formação continuada como espaço de construção de saberes por meio de narrativas. Quando os professores analisam suas trajetórias, relatam dificuldades e discutem acontecimentos de sua prática, os conhecimentos produzidos deixam de ser externos ao sujeito e passam a dialogar com sua identidade profissional. Essa perspectiva é particularmente relevante para a inclusão, pois situações complexas dificilmente podem ser enfrentadas apenas pela reprodução de técnicas previamente prescritas.

A formação continuada também se relaciona diretamente à constituição da identidade profissional. Lima et al. (2025) evidenciam que experiências de formação em nível de mestrado profissional podem fortalecer a identidade docente ao possibilitar aprofundamento teórico, reflexão sobre a própria atuação e produção de conhecimentos vinculados ao trabalho. Essa relação demonstra que desenvolver-se profissionalmente significa ampliar repertórios, mas também transformar a forma como o professor compreende seu papel, suas responsabilidades e suas possibilidades de intervenção.

Tomaz (2025) associa formação continuada e práticas pedagógicas ao discutir sua relação com a qualidade do ensino. A contribuição desse enfoque está em destacar que processos formativos precisam produzir efeitos observáveis na organização da prática, no planejamento e na mediação da aprendizagem. Uma formação que não se conecta às dificuldades concretas da escola corre o risco de

permanecer como atividade burocrática, enquanto propostas contextualizadas podem favorecer mudanças graduais e mais sustentáveis no trabalho pedagógico.

Nessa direção, a formação continuada precisa criar condições para que o professor investigue a própria prática. Moro et al. (2022) sugerem que a reconstrução dos saberes ocorre por meio de movimentos de análise e ressignificação, e Leal et al. (2023) evidenciam que o conhecimento profissional é dinâmico. Isso significa que conteúdos apresentados em cursos e encontros precisam ser retomados, testados, adaptados e avaliados diante das características dos estudantes e da realidade institucional.

A ideia de professor como aprendiz permanente amplia essa discussão. Paixão et al. (2026) relacionam formação contínua e práticas inovadoras, destacando que o desenvolvimento profissional depende de abertura para aprender, experimentar e rever decisões pedagógicas. A inovação, nesse sentido, não deve ser confundida com adoção automática de tecnologias ou metodologias recentes, mas compreendida como capacidade de construir respostas adequadas aos problemas educacionais a partir de reflexão, estudo e colaboração.

A colaboração entre pares constitui outro elemento importante para a produção de saberes. Quando experiências são compartilhadas, professores podem comparar estratégias, discutir resultados e encontrar alternativas para situações que, individualmente, parecem difíceis de solucionar. Ferreira (2024) valoriza a narrativa e a escuta como formas de construção de conhecimento, enquanto Tomaz (2025) chama atenção para a necessidade de que a formação tenha efeitos sobre as práticas. A combinação entre diálogo e

experimentação favorece a transformação do espaço formativo em comunidade de aprendizagem profissional.

Assim, a formação continuada mostra maior potencial quando reconhece o professor como sujeito que produz conhecimentos sobre seu próprio trabalho. Lima et al. (2025) e Paixão et al. (2026) convergem ao destacar desenvolvimento profissional, identidade e aprendizagem permanente como dimensões articuladas. Essa compreensão é fundamental para o debate sobre inclusão, porque o professor precisa mobilizar conhecimentos gerais e, ao mesmo tempo, interpretar situações singulares, adaptar estratégias e tomar decisões pedagógicas coerentes com as necessidades apresentadas pelos estudantes.

2.2. Educação Inclusiva e os Desafios da Prática Pedagógica

A educação inclusiva pressupõe a construção de condições que assegurem participação, pertencimento e aprendizagem aos estudantes, reconhecendo a diversidade como característica constitutiva da escola. Gomes (2026) discute os desafios e as possibilidades envolvidos na construção de uma escola para todos, indicando que a inclusão não se resume ao acesso físico ou à matrícula. Ela depende de mudanças na organização pedagógica, nas relações e nas concepções que orientam a resposta da instituição às diferenças.

No âmbito curricular, Nascimento et al. (2025) analisam a relação entre educação inclusiva e BNCC e destacam os desafios para a construção de práticas pedagógicas integradoras. Essa discussão evidencia que orientações curriculares precisam ser interpretadas à luz das necessidades reais dos estudantes, evitando propostas

uniformes que desconsiderem ritmos, formas de comunicação, estilos de aprendizagem e condições de participação. O professor ocupa posição decisiva nesse processo ao transformar princípios gerais em decisões concretas de planejamento e mediação.

A prática inclusiva exige, portanto, conhecimento pedagógico e capacidade de adaptação. Silva (2023) ressalta que um dos principais desafios consiste em transformar a teoria em práxis inclusiva. Isso ocorre porque conceitos sobre diversidade, acessibilidade ou diferenciação pedagógica precisam ser convertidos em escolhas relacionadas a objetivos, recursos, organização do tempo, formas de participação e procedimentos avaliativos. A dificuldade não está apenas em saber o que é inclusão, mas em construir modos de realizá-la diante de situações específicas.

Ribeiro et al. (2024) mostram que a formação de educadores para a educação inclusiva envolve necessidades, desafios e boas práticas. Entre as implicações desse debate está a necessidade de aproximar os processos formativos dos problemas efetivamente enfrentados pelos professores. A inclusão pode exigir conhecimento sobre recursos de acessibilidade, flexibilização de atividades, comunicação, trabalho colaborativo e acompanhamento individualizado, o que demanda formação contínua e suporte institucional.

Alguns contextos tornam essa necessidade ainda mais evidente. Munaretti et al. (2023), ao discutirem a formação continuada para inclusão de alunos com transtorno do espectro autista, apontam desafios e possibilidades que exigem dos professores compreensão das especificidades dos estudantes e desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas. A contribuição desse estudo demonstra que formações generalistas podem ser insuficientes

quando o docente precisa responder a demandas concretas relacionadas à comunicação, participação, interação e aprendizagem.

Gava (2025) relaciona diretamente formação continuada, inclusão escolar e desenvolvimento profissional docente. A autora evidencia que construir uma educação inclusiva depende de processos de formação capazes de acompanhar as transformações da escola e as necessidades dos profissionais. Nessa perspectiva, a formação não funciona como solução isolada, mas como um dos elementos de uma política institucional que precisa envolver planejamento, apoio, recursos e articulação entre os diferentes profissionais responsáveis pelo atendimento educacional.

A modalidade e a organização da formação também influenciam seus resultados. Cerqueira et al. (2025) analisam a formação continuada em Educação Especial a distância e demonstram a relevância de oportunidades formativas que ampliem o acesso dos professores ao conhecimento especializado. Ao mesmo tempo, a modalidade a distância exige desenho pedagógico adequado, acompanhamento e possibilidades de relacionar os conteúdos estudados com as situações concretas vivenciadas nas escolas.

Queiroz et al. (2025) discutem as contribuições da formação continuada para a construção da escola inclusiva e reforçam que mudanças consistentes dependem de um movimento institucional. Quando somente o professor é responsabilizado pela inclusão, desconsideram-se elementos como gestão, planejamento coletivo, recursos, apoio especializado e cultura escolar. A formação pode fortalecer a atuação docente, mas sua aplicação encontra limites

quando a escola não oferece condições para que novas estratégias sejam planejadas e acompanhadas.

Outro desafio está relacionado à heterogeneidade das salas de aula e à necessidade de evitar práticas que reforcem exclusões dentro do próprio espaço comum. Nascimento et al. (2025) destacam a importância de práticas integradoras, enquanto Gomes (2026) chama atenção para a construção de uma escola que acolha todos. Isso implica planejar situações em que os estudantes possam participar de diferentes formas, utilizar recursos variados e demonstrar aprendizagem por meios diversificados, sem que adaptações sejam interpretadas como redução automática das expectativas educacionais.

Dessa maneira, os desafios da prática inclusiva não podem ser atribuídos apenas à ausência de conhecimento individual do professor. Ribeiro et al. (2024), Gava (2025) e Queiroz et al. (2025) indicam que a formação precisa estar vinculada a condições organizacionais favoráveis. A efetivação da inclusão depende de uma rede de apoio que envolva estudo, colaboração, acompanhamento pedagógico, acesso a recursos e tempo institucional para planejamento e avaliação das estratégias implementadas.

2.3. Entre a Teoria e a Prática: Aplicação dos Saberes da Formação Continuada na Inclusão Escolar

A relação entre teoria e prática constitui o núcleo do debate sobre a efetividade da formação continuada. Conhecimentos construídos em cursos, encontros e especializações adquirem sentido profissional quando são mobilizados para interpretar situações reais e orientar decisões pedagógicas. Silva (2023) demonstra que a

transformação da teoria em práxis inclusiva exige um movimento de reflexão e ação, no qual o professor analisa as necessidades presentes, seleciona estratégias, observa resultados e realiza ajustes.

Essa aplicação não ocorre de maneira linear. Um conhecimento apresentado durante a formação pode precisar ser reinterpretado para atender às características de uma turma, de um estudante ou de um contexto escolar. Moro et al. (2022) mostram que a formação continuada produz reconstrução de saberes, e essa ideia ajuda a compreender que aplicar não significa repetir. O professor apropria-se dos conhecimentos, relaciona-os às experiências anteriores e constrói versões pedagogicamente viáveis para as situações que enfrenta.

A capacidade de adaptação depende do repertório profissional construído ao longo do tempo. Leal et al. (2023) destacam a relação entre saberes docentes e formação continuada, enquanto Lima et al. (2025) associam esses saberes à identidade profissional. Quanto maior a possibilidade de compreender fundamentos e não apenas procedimentos, maior tende a ser a autonomia para modificar estratégias sem perder de vista os objetivos educacionais. Na inclusão, essa autonomia é necessária porque as respostas dificilmente podem ser padronizadas.

A aprendizagem pela experiência também contribui para essa passagem. Pereira et al. (2022) evidenciam que situações práticas de formação mobilizam concepções e favorecem construção de saberes. No cotidiano inclusivo, algo semelhante ocorre quando o professor experimenta diferentes formas de organizar atividades, materiais ou agrupamentos e analisa como os estudantes respondem. A formação continuada pode qualificar esse processo

ao oferecer fundamentos que permitam interpretar os resultados e evitar decisões baseadas apenas em tentativa e erro.

O acompanhamento após a formação constitui aspecto decisivo. Tomaz (2025) relaciona formação e qualidade do ensino, sugerindo que os efeitos mais relevantes precisam aparecer nas práticas. Quando não existem momentos posteriores de discussão, acompanhamento ou replanejamento, o professor pode abandonar estratégias diante das primeiras dificuldades. Processos formativos que preveem ciclos de estudo, aplicação, retorno e revisão tendem a favorecer mudanças mais consistentes, especialmente em situações inclusivas complexas.

A colaboração também amplia as possibilidades de aplicação. Ferreira (2024) evidencia o potencial das narrativas para a construção de saberes, e Paixão et al. (2026) valorizam a aprendizagem permanente vinculada às práticas inovadoras. Ao compartilhar experiências, professores podem relatar como utilizaram determinado recurso, quais barreiras encontraram e quais adaptações produziram melhores resultados. Esse conhecimento coletivo transforma problemas individuais em objetos de análise profissional compartilhada.

No campo da educação especial e inclusiva, a aplicação dos saberes requer atenção às especificidades dos estudantes. Munaretti et al. (2023) demonstram essa necessidade ao tratar da inclusão de alunos com transtorno do espectro autista, enquanto Cerqueira et al. (2025) destacam a formação continuada em Educação Especial. Esses estudos reforçam que o conhecimento especializado é importante, mas precisa ser integrado ao currículo e às práticas comuns da sala

de aula, evitando que a inclusão seja reduzida a ações paralelas e desvinculadas do processo pedagógico coletivo.

Gava (2025) e Queiroz et al. (2025) indicam que a formação pode favorecer a construção de escolas inclusivas quando o desenvolvimento profissional é acompanhado por mudanças institucionais. Isso significa que a aplicação dos saberes não depende somente da disposição do professor. Tempo para planejamento, apoio da equipe pedagógica, diálogo com profissionais especializados, disponibilidade de recursos e participação da gestão constituem condições que podem ampliar ou limitar a capacidade de transformar conhecimentos em ações.

Nascimento et al. (2025) e Gomes (2026) ajudam a compreender que a aplicação dos saberes também precisa manter compromisso com participação e aprendizagem. Não basta introduzir uma estratégia diferenciada se ela mantém o estudante isolado ou pouco envolvido com os objetivos curriculares. A prática inclusiva exige observar se as adaptações ampliam possibilidades de acesso, interação, expressão e desenvolvimento, o que demanda acompanhamento contínuo dos efeitos produzidos pelas decisões pedagógicas.

Nesse sentido, a distância entre teoria e ação pode ser reduzida quando a formação parte de problemas reais, utiliza situações de prática, oferece acompanhamento e incentiva produção coletiva de soluções. Ribeiro et al. (2024) destacam boas práticas na formação de educadores para inclusão, enquanto Silva (2023) chama atenção para a necessidade de práxis. A convergência dessas contribuições mostra que a formação alcança maior efetividade quando não se encerra na transmissão de conhecimentos, mas cria condições para sua mobilização, avaliação e reconstrução.

A aplicação dos saberes da formação continuada deve, portanto, ser compreendida como processo e não como resultado imediato. Professores aprendem, experimentam, enfrentam limites, compartilham experiências e reorganizam sua atuação. Paixão et al. (2026) tratam o professor como aprendiz permanente, e Tomaz (2025) relaciona formação a práticas pedagógicas e qualidade do ensino. A combinação dessas perspectivas permite afirmar que a inclusão se fortalece quando a aprendizagem profissional permanece vinculada ao cotidiano, à reflexão e à busca contínua por melhores condições de participação e aprendizagem para todos os estudantes.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida por meio de abordagem bibliográfica, de caráter qualitativo e descritivo, com a finalidade de analisar como os professores aplicam os saberes construídos em processos de formação continuada para enfrentar os desafios da inclusão escolar. A escolha pela pesquisa bibliográfica possibilitou reunir e interpretar produções acadêmicas recentes que tratam da formação docente, da constituição dos saberes profissionais, da educação inclusiva e da relação entre teoria e prática.

O corpus de análise foi constituído por quinze produções publicadas entre 2022 e 2026. Foram consideradas as contribuições de Moro et al. (2022), Pereira et al. (2022), Silva (2023), Leal et al. (2023), Munaretti et al. (2023), Ferreira (2024), Ribeiro et al. (2024), Cerqueira et al. (2025), Gava (2025), Lima et al. (2025), Queiroz et al. (2025), Tomaz (2025), Nascimento et al. (2025), Gomes (2026) e Paixão et al. (2026). A obra de Gava (2025), fornecida de forma duplicada na relação inicial

de referências, foi considerada uma única vez na composição do corpus.

A seleção do material orientou-se pela pertinência temática em relação ao problema de pesquisa. Foram priorizadas produções que apresentassem discussões sobre formação continuada, saberes docentes, desenvolvimento profissional, educação inclusiva, Educação Especial, práticas pedagógicas, transformação da teoria em práxis e condições necessárias para a construção de uma escola inclusiva. Não foram incluídos materiais cujo foco principal estivesse distante da formação de professores ou que não apresentassem contribuição direta para a análise da prática inclusiva.

A leitura das produções foi realizada em etapas. Inicialmente, identificaram-se os objetivos, conceitos centrais e argumentos de cada estudo. Em seguida, foram destacados os trechos e ideias relacionados à construção de saberes profissionais, às necessidades formativas, aos desafios da inclusão e às condições de aplicação dos conhecimentos na prática pedagógica. Por fim, as informações foram comparadas buscando convergências, complementaridades e tensões entre os autores.

Para organizar a análise, os achados foram distribuídos em três eixos temáticos correspondentes ao referencial teórico e aos objetivos específicos: formação continuada e construção dos saberes docentes; educação inclusiva e desafios da prática pedagógica; e aplicação dos saberes da formação continuada na inclusão escolar. Essa organização favoreceu a compreensão do percurso que vai da aprendizagem profissional à mobilização dos conhecimentos em situações concretas de ensino.

A análise ocorreu de forma qualitativa e interpretativa. Não se pretendeu mensurar a frequência estatística dos fenômenos, mas compreender como a literatura selecionada explica as relações entre formação, prática e inclusão. Foram observadas especialmente as condições que favorecem a transformação dos conhecimentos em estratégias pedagógicas, bem como os fatores que podem dificultar esse processo, tais como formações descontextualizadas, ausência de apoio, limitações institucionais e complexidade das demandas presentes nas salas de aula.

Por se tratar de uma investigação exclusivamente bibliográfica, não houve participação direta de professores, estudantes ou gestores, nem aplicação de questionários, entrevistas ou observações em instituições escolares. As conclusões foram construídas a partir da interpretação do conjunto de estudos selecionados, respeitando-se a autoria das produções por meio das citações e referências correspondentes. Dessa forma, o percurso metodológico permitiu elaborar uma síntese fundamentada acerca das possibilidades e dos limites da formação continuada como suporte à prática pedagógica inclusiva.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das quinze produções permitiu identificar que a formação continuada é compreendida, de modo recorrente, como processo capaz de ampliar e reconstruir os saberes docentes. Moro et al. (2022) destacam seu papel na reconstrução dos conhecimentos profissionais, enquanto Leal et al. (2023) evidenciam a articulação entre formação e saberes construídos no exercício da docência. Esses achados indicam que a contribuição da formação não está apenas na oferta de novos conteúdos, mas na possibilidade de

interpretar a experiência e atribuir novos sentidos às decisões pedagógicas.

O primeiro objetivo específico, voltado à identificação dos conhecimentos, estratégias e práticas inclusivas desenvolvidos a partir das experiências de formação, encontra respaldo em diferentes estudos. Ferreira (2024) mostra a importância da reflexão sobre narrativas e experiências; Pereira et al. (2022) evidenciam a aprendizagem vinculada a situações práticas; e Paixão et al. (2026) relacionam formação contínua a práticas inovadoras. Em conjunto, essas contribuições sugerem que os professores ampliam seu repertório quando participam de processos que permitem estudar, experimentar, compartilhar e reelaborar estratégias.

Os resultados também demonstraram que a identidade profissional interfere na maneira como os saberes são apropriados. Lima et al. (2025) relacionam formação e identidade docente, indicando que o desenvolvimento profissional envolve mudanças na forma de compreender a própria atuação. Esse aspecto é importante para a inclusão porque práticas inclusivas frequentemente exigem revisão de expectativas, formas de organização da turma e concepções sobre aprendizagem. Quando a formação favorece reflexão sobre o papel do professor, aumenta a possibilidade de que novos conhecimentos sejam incorporados de maneira coerente às escolhas pedagógicas.

Quanto ao segundo objetivo específico, referente aos desafios de aplicação dos conhecimentos adquiridos, a literatura revelou obstáculos de diferentes naturezas. Silva (2023) evidencia a dificuldade de transformar a teoria em práxis inclusiva, e Ribeiro et al. (2024) apontam necessidades formativas e desafios presentes na

preparação de educadores. Os problemas não se restringem à falta de conhecimento: envolvem condições de trabalho, adequação dos recursos, apoio institucional, tempo para planejamento e capacidade de adaptar propostas às características dos estudantes.

A especificidade das demandas inclusivas aparece como fator relevante. Munaretti et al. (2023) mostram que a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista exige conhecimentos e estratégias que ultrapassam orientações genéricas. Cerqueira et al. (2025), ao analisarem formação em Educação Especial a distância, indicam a importância do acesso a conhecimentos especializados. Esses resultados demonstram que a formação continuada precisa combinar fundamentos gerais de inclusão com oportunidades de aprofundamento voltadas às situações que os professores efetivamente enfrentam.

Outro achado diz respeito ao caráter institucional da inclusão. Gava (2025) e Queiroz et al. (2025) destacam que a formação continuada contribui para a construção de uma escola inclusiva, mas não pode ser tratada como responsabilidade exclusiva do professor. A possibilidade de aplicar conhecimentos depende de colaboração entre equipe pedagógica, gestão e profissionais especializados, além da existência de recursos e tempos de planejamento. Quando a instituição não sustenta as mudanças, o professor pode conhecer estratégias adequadas e ainda assim encontrar dificuldade para incorporá-las de forma contínua.

A relação entre currículo e inclusão também apareceu como dimensão relevante. Nascimento et al. (2025) discutem os desafios de construir práticas integradoras no contexto da BNCC, enquanto Gomes (2026) enfatiza a necessidade de uma escola para todos.

Esses estudos permitem compreender que aplicar saberes da formação continuada implica relacionar estratégias inclusivas aos objetivos de aprendizagem, evitando que adaptações se transformem em atividades isoladas ou desvinculadas do currículo. A inclusão se fortalece quando o estudante participa do processo comum com os apoios necessários.

O terceiro objetivo específico buscou compreender de que maneira a formação continuada contribui para transformar as práticas pedagógicas. Tomaz (2025) mostra que a relação entre formação e qualidade do ensino passa pela mudança das práticas, e Moro et al. (2022) destacam a reconstrução dos saberes. A análise sugere que a transformação ocorre de forma gradual, por meio de ciclos de estudo, aplicação e reflexão. Formações pontuais podem sensibilizar ou apresentar recursos, mas mudanças mais consistentes exigem continuidade e acompanhamento.

Os resultados também apontaram que práticas colaborativas constituem uma ponte entre conhecimento e ação. Ferreira (2024) demonstra o potencial formativo das narrativas, enquanto Paixão et al. (2026) ressaltam a aprendizagem permanente. Quando professores discutem experiências de inclusão, analisam resultados e constroem alternativas em conjunto, ampliam a possibilidade de adaptar saberes teóricos às condições reais da escola. A colaboração reduz o isolamento profissional e transforma dificuldades individuais em problemas pedagógicos compartilhados.

De forma geral, os estudos analisados convergem para a compreensão de que a efetividade da formação continuada depende de quatro condições principais: contextualização, continuidade, colaboração e suporte institucional. A

contextualização aproxima os conteúdos dos problemas reais; a continuidade permite testar e revisar estratégias; a colaboração possibilita compartilhar conhecimentos; e o suporte institucional cria condições materiais e organizacionais para aplicação. Ribeiro et al. (2024), Gava (2025), Silva (2023) e Tomaz (2025) apresentam contribuições que, em conjunto, sustentam essa síntese.

A literatura também evidencia que o professor precisa ser reconhecido como produtor de saberes e não apenas como destinatário de orientações. Leal et al. (2023) e Lima et al. (2025) mostram que o conhecimento profissional se relaciona à experiência e à identidade. Isso significa que propostas de formação mais efetivas tendem a partir das questões vivenciadas pelos docentes, valorizando conhecimentos já existentes e promovendo sua ampliação. Essa abordagem favorece a apropriação dos conteúdos e sua conversão em práticas inclusivas significativas.

Os achados, portanto, respondem ao problema de pesquisa ao indicar que os professores aplicam os saberes da formação continuada por meio de processos de adaptação, experimentação, reflexão e colaboração. Essa aplicação é favorecida quando os conteúdos formativos dialogam com a realidade escolar e quando existem condições institucionais para sua implementação. Por outro lado, a distância entre teoria e prática aumenta quando a formação é descontextualizada, pontual ou desconectada das necessidades concretas dos estudantes e dos profissionais.

Quadro 1. Síntese dos principais resultados identificados na pesquisa

Eixo identificado	Síntese dos achados	Autores relacionados
-------------------	---------------------	----------------------

Reconstrução dos saberes docentes	A formação continuada favorece revisão de conhecimentos, reflexão sobre a experiência e ressignificação da prática.	Moro et al. (2022); Leal et al. (2023)
Aprendizagem vinculada à prática	Situações de experimentação, narrativas e análise de experiências ampliam a apropriação dos conhecimentos formativos.	Pereira et al. (2022); Ferreira (2024)
Identidade e desenvolvimento profissional	A formação contribui para ampliar a autonomia, fortalecer a identidade e sustentar a aprendizagem profissional ao longo da carreira.	Lima et al. (2025); Paixão et al. (2026)
Desafios da práxis inclusiva	A passagem da teoria à ação exige adaptação, reflexão e condições concretas para transformar princípios em decisões pedagógicas.	Silva (2023); Tomaz (2025)
Necessidades formativas específicas	A inclusão demanda conhecimentos sobre Educação Especial e respostas adequadas às características dos estudantes.	Munaretti et al. (2023); Cerqueira et al. (2025)
Formação para a escola inclusiva	A formação produz maior efeito quando articulada ao apoio institucional, à colaboração e ao planejamento coletivo.	Gava (2025); Queiroz et al. (2025)
Práticas integradoras	A inclusão precisa articular participação, currículo e aprendizagem, evitando ações paralelas ou segregadoras.	Nascimento et al. (2025); Gomes (2026)
Preparação do educador	Boas práticas formativas precisam dialogar com as necessidades concretas e oferecer suporte para aplicação dos conhecimentos.	Ribeiro et al. (2024)

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos estudos analisados (2026).

O quadro sintetiza que a formação continuada apresenta potencial para fortalecer a inclusão quando integra conhecimento, experiência e suporte à aplicação. A análise também mostra que o problema não pode ser reduzido à ideia de que o professor precisa apenas aprender mais. É necessário que a escola crie condições para que o conhecimento profissional seja mobilizado, acompanhado e compartilhado. Dessa forma, superar a distância entre teoria e ação exige tanto investimento formativo quanto compromisso institucional com a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

5. CONCLUSÃO

A presente pesquisa possibilitou compreender que a formação continuada constitui um importante espaço de desenvolvimento profissional e de construção de respostas para os desafios da educação inclusiva. A análise bibliográfica demonstrou que os conhecimentos adquiridos em cursos, encontros, especializações e outras experiências formativas podem ampliar o repertório dos professores, fortalecer a reflexão sobre a prática e favorecer a construção de estratégias pedagógicas mais sensíveis à diversidade dos estudantes.

O objetivo geral foi alcançado ao evidenciar que a aplicação dos saberes da formação continuada ocorre por meio de processos de adaptação, experimentação, reflexão e avaliação. Os professores não transferem mecanicamente a teoria para a sala de aula; eles interpretam os conhecimentos a partir de suas experiências, das características das turmas e das condições oferecidas pela

instituição. Dessa forma, a passagem entre conhecimento e ação precisa ser compreendida como construção progressiva e contextualizada.

Em relação ao primeiro objetivo específico, identificou-se que os processos formativos podem favorecer conhecimentos sobre inclusão, ampliação de estratégias metodológicas, reflexão sobre o planejamento, desenvolvimento de práticas colaborativas e fortalecimento da autonomia profissional. Quanto ao segundo objetivo, verificou-se que obstáculos como falta de recursos, pouco tempo para planejamento, ausência de suporte institucional, complexidade das necessidades educacionais e formações pouco conectadas à realidade podem dificultar a utilização dos saberes construídos.

O terceiro objetivo específico permitiu concluir que a formação continuada contribui de maneira mais significativa para a transformação das práticas quando é permanente, colaborativa e vinculada aos problemas concretos da escola. Processos que oferecem oportunidades para estudar, aplicar, compartilhar experiências e replanejar favorecem mudanças mais consistentes do que atividades isoladas. Ao mesmo tempo, a instituição precisa garantir condições para que os professores experimentem estratégias e acompanhem seus efeitos sobre participação e aprendizagem.

Concluiu-se, portanto, que superar os desafios da inclusão exige reduzir a distância entre teoria e ação por meio de uma formação continuada que reconheça os professores como sujeitos produtores de saberes. A responsabilidade pela inclusão não pode ser atribuída somente ao docente, pois a efetivação das práticas depende de

apoio pedagógico, planejamento coletivo, recursos, participação da gestão e articulação com profissionais especializados. A formação ganha força quando integra uma cultura escolar comprometida com aprendizagem, participação e respeito às diferenças.

Como possibilidade para futuras pesquisas, recomenda-se a realização de estudos de campo com professores que participam de programas de formação continuada, utilizando entrevistas, questionários, grupos focais e observações de práticas pedagógicas. Investigações dessa natureza poderão aprofundar a compreensão sobre quais conhecimentos são efetivamente mobilizados em sala de aula, quais estratégias apresentam melhores resultados e quais condições institucionais são consideradas pelos docentes como mais importantes para transformar a formação recebida em práticas inclusivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERQUEIRA, Bruno Rafael Santos et al. Formação Continuada de Professores em Educação Especial a Distância: um Estudo sobre a Pós-graduação Lato Sensu da Universidade Federal do ABC. *EaD em Foco*, v. 15, n. 1, p. e2477-e2477, 2025.

FERREIRA, Flávia Marina Moreira. Formação continuada de professores como espaço de construção de saberes docentes sobre os direitos humanos por meio de narrativas. 2024.

GAVA, Nathacha Poncio. Formação continuada e inclusão escolar: contribuições para o desenvolvimento profissional docente e a construção de uma educação inclusiva. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 11, n. 12, p. 50-65, 2025.

GOMES, José Alexandrino. Educação inclusiva: desafios e possibilidades na construção de uma escola para todos. Revista FT, v. 30, n. 161, p. 01-22, 2026.

LEAL, Elaine Gaiva et al. Os saberes docentes e a formação continuada de professores. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 9, n. 10, p. 1452-1468, 2023.

LIMA, Luciana Tener et al. Saberes docentes e identidade profissional: contribuições de um mestrado profissional na formação de professores. Boletim de Conjuntura (BOCA), v. 22, n. 65, p. 406-423, 2025.

MORO, Valderesa et al. A Contribuição da Formação Continuada na (re) construção de Saberes Docentes. Educación: PUCP, v. 31, n. 61, p. 76-92, 2022.

MUNARETTI, Andreza dos Santos et al. Formação continuada para inclusão de alunos com transtorno do espectro autista: desafios e possibilidades. 2023.

NASCIMENTO, Jeckson Santos et al. Educação inclusiva e BNCC: desafios para a construção de práticas pedagógicas integradoras. Missioneira, v. 27, n. 12, p. 79-87, 2025.

PAIXÃO, Joelson Lopes et al. O professor como aprendiz permanente: diálogos entre a formação contínua e as práticas inovadoras. Revista Tópicos, v. 4, n. 30, p. 1-22, 2026.

PEREIRA, Ana Carolina Costa et al. Prática de Laboratório de Matemática: concepções de licenciandos na construção de saberes

docentes. Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, v. 12, n. 4, p. 1-17, 2022.

QUEIROZ, Silvana Alves et al. As contribuições da formação continuada na construção da escola inclusiva. Revista Tópicos, v. 3, n. 21, p. 1-20, 2025.

RIBEIRO, Gleick Cruz et al. Formação de educadores para a educação inclusiva: necessidades, desafios e boas práticas. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 10, n. 12, p. 3110-3125, 2024.

SILVA, Adinairde Neves. Prática pedagógica: desafios de transformar a teoria na práxis inclusiva. Humanidades e Tecnologia (FINOM), v. 40, n. 1, p. 398-410, 2023.

TOMAZ, Marlene. Formação continuada e práticas pedagógicas: um estudo sobre sua relação com a qualidade do ensino. Rebena – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, v. 13, p. 85-96, 2025.

¹ Mestrado instituição Must university. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Doutorando em Ciências da Educação - Instituição: World University Ecumenical. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Especialização em Gestão Escolar - Universidade Federal do Piauí – UFPI. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Mestranda em Ciências da Educação - Universidade Autônoma de Assunção. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)