

**ENTRE A FORMAÇÃO E A
PRÁTICA: CONTRIBUIÇÕES
DA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE
PROFESSORES PARA A
INCLUSÃO DE ESTUDANTES
NOS ANOS INICIAIS**

**BETWEEN TRAINING AND PRACTICE: CONTRIBUTIONS OF CONTINUING
TEACHER EDUCATION TO THE INCLUSION OF STUDENTS IN THE EARLY
YEARS**

Ciências Humanas • 27/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/790390436](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/790390436)

Renata Galdino Alves de Siqueira¹

Cristina Fernandes de Paula²

Marlise Scherer Trevizan³

Vania Viana da Silva Ramos⁴

José Alexandre da Silva Ramos⁵

RESUMO

A formação continuada de professores constitui uma dimensão essencial do desenvolvimento profissional docente, sobretudo diante das demandas relacionadas à inclusão escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Este estudo teve como objetivo analisar as contribuições da formação continuada de professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas voltadas aos estudantes dos anos iniciais. Especificamente, buscou-se identificar as percepções presentes na literatura sobre a importância da formação continuada para a efetivação da educação inclusiva, investigar de que maneira os conhecimentos construídos em processos formativos podem ser incorporados às práticas pedagógicas e compreender os principais desafios e possibilidades que atravessam a relação entre formação profissional e inclusão. Metodologicamente, realizou-se pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, fundamentada em produções acadêmicas publicadas entre 2022 e 2026 sobre formação continuada, desenvolvimento profissional, educação inclusiva e práticas pedagógicas. Os resultados indicaram que formações reflexivas, contextualizadas, colaborativas e articuladas ao cotidiano escolar apresentam maior potencial para promover mudanças nas práticas docentes. Também foram identificados desafios relacionados à distância entre propostas formativas e necessidades reais da sala de aula, à insuficiência de apoio institucional, à necessidade de trabalho colaborativo e à formação específica para o atendimento à diversidade. Concluiu-se que a formação continuada contribui para a inclusão quando ultrapassa ações pontuais e se organiza como processo permanente, coletivo e conectado às experiências docentes e às condições concretas de ensino.

Palavras-chave: Formação continuada; Educação inclusiva; Prática pedagógica; Anos iniciais; Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

Continuing teacher education is an essential dimension of professional development, especially in view of the demands related to school inclusion in the early years of Elementary Education. This study aimed to analyze the contributions of continuing teacher education to the development of inclusive pedagogical practices for students in the early years. Specifically, it sought to identify perceptions found in the literature regarding the importance of continuing education for the effectiveness of inclusive education, investigate how knowledge developed in training processes can be incorporated into pedagogical practices, and understand the main challenges and possibilities that shape the relationship between professional education and inclusion. Methodologically, a bibliographic study with a qualitative and descriptive approach was carried out, based on academic publications from 2022 to 2026 addressing continuing education, professional development, inclusive education, and pedagogical practices. The results indicated that reflective, contextualized, collaborative training connected to everyday school life has greater potential to promote changes in teaching practices. Challenges were also identified regarding the gap between training proposals and real classroom needs, insufficient institutional support, the need for collaborative work, and specific preparation to address student diversity. It was concluded that continuing education contributes to inclusion when it goes beyond isolated initiatives and is organized as an ongoing, collective process connected to teachers' experiences and concrete teaching conditions.

Keywords: Continuing teacher education; Inclusive education; Pedagogical practice; Early years; Professional development.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem ampliado a necessidade de repensar não apenas o acesso dos estudantes à escola comum, mas também as condições pedagógicas que garantem participação, aprendizagem e desenvolvimento no cotidiano escolar. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa discussão assume importância particular, pois se trata de uma etapa em que se consolidam aprendizagens essenciais, vínculos escolares e formas de participação que repercutem em toda a trajetória educacional. Nesse cenário, o professor ocupa posição central, uma vez que suas decisões sobre planejamento, mediação, avaliação, organização das atividades e interação com a turma influenciam diretamente as possibilidades de participação dos estudantes. Oliveira (2023) destaca o papel docente na educação inclusiva nos anos iniciais, enquanto Silva et al. (2022) abordam desafios e avanços que ainda marcam a oferta da inclusão nessa etapa escolar.

A presença de estudantes com diferentes necessidades educacionais nas classes comuns exige que a prática pedagógica seja flexível, diversificada e capaz de reconhecer ritmos, modos de aprender e formas de participação distintas. Essa exigência não significa atribuir ao professor responsabilidade isolada pelo sucesso da inclusão, mas reconhecer que sua atuação precisa ser sustentada por formação, recursos, apoio institucional e trabalho coletivo. Biguelini et al. (2025) discutem obstáculos estruturais e metodológicos presentes na formação de professores para a educação inclusiva nos anos iniciais, indicando a relevância de

abordagens que aproximem os processos formativos das situações concretas vivenciadas no trabalho pedagógico.

A formação inicial representa uma base indispensável para o exercício profissional, porém não é capaz de antecipar todas as demandas que surgem ao longo da carreira. Mudanças nas políticas educacionais, no conhecimento científico, nas tecnologias, nas características das turmas e nas concepções de ensino produzem novas necessidades de aprendizagem profissional. Nesse sentido, a formação continuada deve ser compreendida como processo permanente de desenvolvimento, e não apenas como participação eventual em cursos, palestras ou capacitações. Silva e França (2024) relacionam a formação continuada ao desenvolvimento profissional docente, enquanto Lomba e Faria Filho (2022), em entrevista com António Nóvoa, ressaltam a importância de modelos formativos que considerem a complexidade da profissão e garantam tempos e espaços para autorreflexão e construção coletiva do conhecimento profissional.

O caráter reflexivo da formação é particularmente relevante quando o objetivo é transformar a prática pedagógica. Paixão et al. (2025) destacam as práticas reflexivas como eixo importante da formação continuada, associando-as ao desenvolvimento crítico, à autonomia e à resignificação das experiências docentes. A reflexão sobre situações reais permite ao professor analisar dificuldades, revisar escolhas metodológicas, compartilhar experiências e construir respostas mais coerentes com as necessidades dos estudantes. Dessa forma, a formação deixa de ser entendida como simples transmissão de técnicas e passa a constituir um espaço de investigação da própria prática.

No campo da educação inclusiva, a necessidade de formação permanente torna-se ainda mais evidente diante da diversidade de situações encontradas em sala de aula. Fernandes (2025), ao discutir o Transtorno do Espectro Autista nos anos iniciais e o papel da pedagogia, chama atenção para desafios específicos que demandam conhecimento e planejamento. Carvalho, Mello e Martini (2025), por sua vez, abordam o ensino de Matemática para estudantes com Transtorno do Espectro Autista, evidenciando que a inclusão também exige pensar estratégias didáticas concretas em diferentes componentes curriculares. Essas discussões demonstram que a formação continuada precisa articular fundamentos inclusivos com conhecimentos pedagógicos aplicáveis ao cotidiano escolar.

A distância entre formação e prática, entretanto, continua sendo um dos principais desafios. Nem sempre os conteúdos trabalhados em ações formativas dialogam com os problemas enfrentados pelos professores ou oferecem oportunidades de acompanhamento e reflexão após a formação. Rosa, Silva e Azevedo (2025) identificam consenso na produção acadêmica quanto à importância de propostas reflexivas e colaborativas para a Educação Especial Inclusiva, mas também apontam lacunas na implementação efetiva dessas práticas e na avaliação de seus impactos. Essa constatação reforça a necessidade de compreender não apenas se existe formação continuada, mas de que maneira ela é organizada e em que medida repercute no trabalho docente.

Diante desse contexto, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar as contribuições da formação continuada de professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas voltadas aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, buscou-se identificar as percepções dos

professores, representadas na literatura, sobre a importância da formação continuada para a efetivação da educação inclusiva; investigar de que maneira os conhecimentos e estratégias construídos nos processos formativos podem ser incorporados às práticas pedagógicas; e compreender os principais desafios e possibilidades encontrados pelos docentes na aplicação de práticas inclusivas, considerando a relação entre formação profissional e demandas do cotidiano escolar.

A realização do estudo justificou-se pela necessidade de compreender a formação continuada como elemento articulador entre os princípios da inclusão e as práticas desenvolvidas em sala de aula. Gava (2025) discute as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional docente e para a construção de uma educação inclusiva, enquanto Leite et al. (2025) a apresentam como ferramenta para a efetivação da inclusão. Assim, investigar essa relação pode oferecer subsídios para pensar propostas formativas mais coerentes com as demandas reais dos professores e com o compromisso de garantir aprendizagem e participação a todos os estudantes.

A pesquisa foi orientada pelo seguinte problema: de que maneira a formação continuada de professores contribui para o desenvolvimento e a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas voltadas aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Para responder a essa questão, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, organizada em três eixos teóricos: formação continuada e desenvolvimento profissional docente; educação inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e relação entre formação continuada e práticas pedagógicas inclusivas.

2. REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura foi organizada a partir de três eixos diretamente relacionados ao problema investigado. O primeiro aborda a formação continuada como dimensão do desenvolvimento profissional docente, considerando reflexão, identidade e aprendizagem ao longo da carreira. O segundo discute a educação inclusiva nos anos iniciais e os desafios presentes na atuação pedagógica diante da diversidade. O terceiro analisa a articulação entre processos formativos e práticas inclusivas, com atenção ao trabalho colaborativo, à ressignificação da prática, às políticas públicas e às condições necessárias para que a formação produza efeitos no cotidiano escolar.

2.1. Formação Continuada de Professores e Desenvolvimento Profissional Docente

A formação continuada pode ser compreendida como um processo permanente de aprendizagem profissional que acompanha o professor ao longo da carreira. Diferentemente de uma visão restrita à atualização pontual de conteúdos, essa perspectiva envolve reconstrução de saberes, análise da experiência, diálogo com outros profissionais e desenvolvimento de novas formas de compreender e realizar o trabalho pedagógico. Silva e França (2024) relacionam diretamente formação continuada e desenvolvimento profissional, destacando o papel da formação docente na ampliação de conhecimentos e na qualificação das práticas educativas.

Lomba e Faria Filho (2022) apresentam uma concepção de formação profissional que reconhece a complexidade da docência em suas dimensões teóricas, experienciais, culturais, políticas e simbólicas. A

partir das contribuições de António Nóvoa, os autores ressaltam que o conhecimento profissional docente é também coletivo e público, o que implica superar modelos formativos excessivamente individualizados. Nessa lógica, a escola e os espaços de colaboração podem constituir contextos privilegiados de aprendizagem profissional, desde que existam condições para estudo, reflexão e partilha de experiências.

A reflexão sobre a própria prática aparece como componente central dessa concepção de formação. Paixão et al. (2025) analisam práticas reflexivas na formação continuada e as associam ao desenvolvimento crítico, à autonomia profissional e à ressignificação das experiências docentes. A reflexão permite ao professor revisar decisões tomadas em sala de aula, identificar limites, reconhecer resultados e elaborar novas alternativas. Em vez de separar teoria e prática, o processo reflexivo cria condições para que conhecimentos teóricos sejam interpretados à luz das situações concretas do trabalho escolar.

A dimensão identitária também precisa ser considerada. Resende e Maldonado (2024), em revisão integrativa sobre identidade docente e formação continuada em Educação Física escolar, mostram que a literatura aborda essa relação a partir de diferentes perspectivas, incluindo os tipos de formação, a subjetividade dos professores e o papel da comunidade e da alteridade na constituição profissional. Esse enfoque é relevante porque aprender a ensinar não se resume à aquisição de procedimentos; envolve também maneiras de compreender a profissão, posicionar-se diante dos desafios e construir sentidos para a própria atuação.

A formação continuada pode ainda favorecer processos de inovação pedagógica quando se articula às necessidades concretas do ensino. Santos et al. (2025) analisam a formação do professor da educação regular como caminho para a inovação, ressaltando a importância do desenvolvimento profissional constante. A inovação, nesse contexto, não deve ser entendida como adoção automática de novidades, mas como capacidade de reorganizar estratégias, recursos e formas de mediação em resposta às características dos estudantes e aos objetivos de aprendizagem.

Outra contribuição relevante da formação continuada está na possibilidade de ressignificar práticas já consolidadas. Dias et al. (2026) discutem os impactos da formação continuada na prática pedagógica, enfatizando sua importância para o aprimoramento do ensino e do desenvolvimento profissional. A aprendizagem docente torna-se mais significativa quando permite ao professor confrontar conhecimentos novos com experiências anteriores, identificando aquilo que precisa ser mantido, adaptado ou transformado em sua atuação cotidiana.

Essa ressignificação depende, entretanto, da qualidade e da organização das ações formativas. Cursos desconectados do cotidiano, sem continuidade ou sem espaço para acompanhamento, podem ampliar conhecimentos conceituais sem necessariamente produzir mudanças sustentáveis na prática. Ridolfi et al. (2025) discutem a formação continuada e a ressignificação das práticas em contextos de vulnerabilidade social, trazendo para o debate a necessidade de considerar as condições reais nas quais o professor trabalha. Isso reforça a ideia de que formação profissional precisa dialogar com o contexto, com os estudantes e com os desafios vividos na escola.

A formação continuada, portanto, precisa ser compreendida como processo situado. Ela se torna mais potente quando parte de problemas reais, promove investigação, favorece trocas entre pares e possibilita retorno às experiências para avaliar mudanças. Essa lógica também contribui para superar a ideia de que o professor seria apenas destinatário de conhecimentos produzidos externamente. Ao contrário, sua experiência pode constituir fonte de análise e produção de saber pedagógico, especialmente quando compartilhada e problematizada coletivamente.

Do ponto de vista do desenvolvimento profissional, a continuidade é igualmente importante. Formações isoladas podem gerar sensibilização, mas dificilmente contemplam a complexidade das mudanças exigidas no cotidiano. A construção de práticas mais inclusivas, por exemplo, envolve planejamento, experimentação, avaliação, revisão e colaboração. Por isso, processos formativos de médio e longo prazo tendem a oferecer melhores condições para que os professores acompanhem os efeitos de suas decisões e produzam ajustes fundamentados.

Em síntese, a literatura sobre formação continuada indica que o desenvolvimento profissional se fortalece quando a formação articula teoria, prática, reflexão, colaboração e identidade docente. Essa compreensão cria uma base importante para discutir a inclusão escolar, uma vez que atender à diversidade exige conhecimentos que não se esgotam na formação inicial e que precisam ser continuamente reelaborados em função das experiências e das transformações presentes no ambiente educacional.

2.2. Educação Inclusiva nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

A educação inclusiva parte do princípio de que a escola deve organizar condições para que todos os estudantes participem do processo educativo e tenham oportunidades efetivas de aprendizagem. Nos anos iniciais, esse compromisso envolve atenção particular às diferenças de desenvolvimento, comunicação, interação, autonomia e formas de acesso ao currículo. Silva et al. (2022), ao analisarem desafios e avanços da educação inclusiva nos anos iniciais, evidenciam que a garantia do direito à escolarização de qualidade depende de condições que ultrapassam a matrícula e alcancem o cotidiano do ensino.

O papel do professor é decisivo nesse processo porque muitas barreiras ou possibilidades de participação são produzidas na própria organização da atividade pedagógica. Oliveira (2023) discute a atuação docente na educação inclusiva nos anos iniciais, reforçando a importância de práticas capazes de considerar as especificidades dos estudantes. Planejamentos flexíveis, diferentes formas de apresentação dos conteúdos, variedade de recursos e estratégias de avaliação podem ampliar as oportunidades de participação sem reduzir as expectativas de aprendizagem.

Entretanto, reconhecer a centralidade do professor não significa individualizar a responsabilidade pela inclusão. Biguelini et al. (2025) abordam desafios na formação de professores para a educação inclusiva nos anos iniciais e destacam obstáculos estruturais e metodológicos. O trabalho inclusivo depende de condições institucionais, políticas de apoio, recursos pedagógicos, colaboração entre profissionais e oportunidades formativas que auxiliem o professor a responder às situações concretas da sala de aula.

A diversidade encontrada nos anos iniciais inclui estudantes com diferentes perfis e necessidades, entre eles aqueles que apresentam Transtorno do Espectro Autista. Fernandes (2025) discute desafios e perspectivas da inclusão desses estudantes e o papel da pedagogia nessa etapa. A presença do estudante na turma comum exige planejamento intencional e atenção às formas de comunicação, interação, previsibilidade das atividades e participação nas experiências de aprendizagem, evitando práticas de isolamento dentro da própria sala de aula.

A inclusão também precisa ocorrer nos componentes curriculares específicos. Carvalho, Mello e Martini (2025) tratam do ensino de Matemática para estudantes com Transtorno do Espectro Autista, demonstrando a necessidade de pensar estratégias didáticas articuladas ao conteúdo e às formas de aprendizagem. A discussão é importante porque a inclusão não se realiza apenas em momentos de socialização ou apoio individual, mas no acesso efetivo aos conhecimentos escolares e na participação nas atividades curriculares desenvolvidas com a turma.

Correa (2024), ao abordar práticas corporais na perspectiva inclusiva em uma escola dos anos iniciais, amplia a discussão para a Educação Física e evidencia a relevância de considerar a participação dos estudantes também nas experiências corporais. Esse enfoque contribui para compreender que a inclusão deve atravessar toda a vida escolar, envolvendo diferentes espaços, linguagens e componentes curriculares. Assim, a formação do professor precisa contemplar a diversidade de situações pedagógicas presentes na rotina dos anos iniciais.

A formação docente voltada à perspectiva inclusiva é igualmente ressaltada por Batista (2025), que discute a Educação Especial e a formação de professores nos anos iniciais. A preparação profissional precisa favorecer a compreensão de que as diferenças não devem ser tratadas apenas como problemas individuais do estudante, mas como desafios pedagógicos que demandam revisão das condições de ensino. Isso implica analisar materiais, rotinas, formas de agrupamento, tempos de realização das tarefas e modos de avaliação.

Outro aspecto essencial é o trabalho colaborativo. A inclusão demanda diálogo entre professor regente, profissionais do atendimento educacional especializado, coordenação pedagógica, gestão, família e, quando necessário, outros serviços. Essa articulação pode contribuir para compreender melhor as necessidades dos estudantes e construir estratégias coerentes entre diferentes contextos. Quando o professor trabalha isoladamente, aumenta a possibilidade de insegurança e de respostas improvisadas diante de situações complexas.

A perspectiva inclusiva também requer cuidado para que adaptações não resultem em empobrecimento curricular. As estratégias pedagógicas devem ampliar o acesso ao conhecimento, e não afastar o estudante dos objetivos educacionais. Isso significa buscar diferentes caminhos para atingir aprendizagens significativas, considerando apoios, recursos, mediações e flexibilizações que preservem a participação do aluno nas experiências compartilhadas com a turma.

Nos anos iniciais, portanto, a educação inclusiva exige uma combinação entre compromisso ético, conhecimento pedagógico,

organização institucional e formação profissional. A prática docente precisa ser sustentada por oportunidades de aprendizagem que ajudem o professor a compreender a diversidade, analisar barreiras e construir respostas pedagógicas. É nesse ponto que a formação continuada se aproxima diretamente da efetivação da inclusão e se torna um elemento estratégico para aproximar princípios educacionais e ações concretas.

2.3. Relação Entre Formação Continuada e Práticas Pedagógicas Inclusivas

A relação entre formação continuada e práticas pedagógicas inclusivas depende da capacidade dos processos formativos de produzir aproximações entre conhecimento profissional e situações concretas de ensino. Gava (2025) aborda a formação continuada e a inclusão escolar como dimensões articuladas ao desenvolvimento profissional e à construção de uma educação inclusiva. Essa articulação pressupõe que os conteúdos formativos não sejam apresentados de forma abstrata, mas vinculados a problemas, experiências e decisões que fazem parte do cotidiano docente.

Leite et al. (2025) apresentam a formação continuada como ferramenta para a efetivação da educação inclusiva. A contribuição da formação, nesse caso, não se limita ao domínio conceitual sobre inclusão, pois precisa alcançar as formas de planejar, ensinar e avaliar. Para que isso ocorra, é importante que a formação ofereça oportunidades para analisar práticas, elaborar estratégias, experimentar propostas e discutir os resultados encontrados. A transformação pedagógica tende a ocorrer de maneira progressiva, apoiada em ciclos de reflexão e revisão.

Rosa, Silva e Azevedo (2025) identificam na produção científica a valorização de formações reflexivas e colaborativas para a Educação Especial Inclusiva, ao mesmo tempo em que observam lacunas relacionadas à implementação e à avaliação de impactos. Essa constatação ajuda a compreender por que algumas propostas formativas geram entusiasmo inicial, mas encontram dificuldades para se traduzir em mudanças duradouras. Sem continuidade, acompanhamento e condições institucionais, o professor pode ter dificuldade para incorporar novos conhecimentos à sua rotina.

O trabalho colaborativo constitui uma das principais pontes entre formação e prática. Queiroz et al. (2023) articulam currículo, práticas pedagógicas e trabalho colaborativo em discussões sobre formação continuada, evidenciando a importância de processos nos quais professores possam compartilhar decisões e produzir respostas coletivas. Em contextos inclusivos, a colaboração favorece a análise de barreiras, a elaboração de adaptações, o planejamento conjunto e a divisão de responsabilidades entre profissionais.

A relação entre formação e prática também é influenciada pelas políticas públicas. Pereira et al. (2026) discutem a formação continuada em educação inclusiva diante das políticas públicas, mostrando que o desenvolvimento profissional não ocorre de forma isolada das diretrizes institucionais. Políticas que reconhecem a necessidade de formação permanente podem ampliar oportunidades, mas sua efetividade depende de condições concretas de participação, tempo de trabalho, continuidade das ações e articulação com as demandas das redes de ensino.

A formação continuada precisa igualmente reconhecer os diferentes contextos em que a inclusão é desenvolvida. Ridolfi et al. (2025)

relacionam formação e ressignificação de práticas em contextos de vulnerabilidade social. Essa discussão é importante porque desafios relacionados a recursos, infraestrutura, participação familiar e condições socioculturais podem interferir na forma como uma proposta inclusiva é implementada. Assim, formações padronizadas tendem a ter menor capacidade de responder às especificidades locais do que processos que partem do diagnóstico do contexto escolar.

A reflexão sobre a prática, destacada por Paixão et al. (2025), pode funcionar como mecanismo de aproximação entre formação e cotidiano. Quando o professor registra experiências, analisa resultados, discute casos e confronta diferentes alternativas, ele passa a compreender de maneira mais consciente as razões de suas escolhas pedagógicas. Essa postura é especialmente relevante para a inclusão, pois muitas situações exigem observação, adaptação e avaliação contínuas, sem que existam respostas prontas aplicáveis a todos os estudantes.

A formação também pode fortalecer a autonomia profissional, desde que não seja organizada como simples prescrição de técnicas. Lomba e Faria Filho (2022) ressaltam a complexidade do conhecimento profissional docente e a necessidade de espaços de autorreflexão. Em uma perspectiva inclusiva, isso significa oferecer fundamentos e ferramentas para que o professor faça escolhas contextualizadas, considerando os objetivos curriculares, as características da turma e as necessidades específicas de cada estudante.

Dias et al. (2026) reforçam a relevância da formação continuada para a prática pedagógica, o que permite compreender que os impactos

formativos precisam ser observados naquilo que efetivamente muda no trabalho do professor. Entre essas mudanças podem estar a diversificação de estratégias, a ampliação do uso de recursos, a reorganização da avaliação, o fortalecimento do planejamento colaborativo e a adoção de formas mais sistemáticas de acompanhamento da aprendizagem.

Santos et al. (2025) associam formação continuada e inovação pedagógica. No campo da inclusão, inovar pode significar reorganizar práticas já conhecidas, combinar recursos, utilizar diferentes linguagens, modificar a forma de apresentar tarefas ou criar oportunidades de participação que antes não existiam. A inovação inclusiva não depende necessariamente de tecnologias sofisticadas; pode resultar da observação cuidadosa dos estudantes e da capacidade de adaptar o ensino de forma intencional.

A formação continuada, portanto, contribui para a inclusão quando integra conhecimento, reflexão, colaboração e acompanhamento. Seu potencial diminui quando se resume a eventos esporádicos, desconectados da realidade ou sem espaço para aplicação e retorno. A aproximação entre formação e prática exige reconhecer a escola como lugar de aprendizagem profissional e criar condições para que os professores estudem, planejem, experimentem e avaliem coletivamente suas ações.

Em síntese, os estudos analisados permitem compreender que a formação continuada não é garantia automática de inclusão, mas pode constituir uma condição importante para que práticas pedagógicas sejam transformadas. A efetividade desse processo depende de fatores como relevância dos conteúdos, continuidade, apoio institucional, colaboração, articulação com políticas públicas e

participação ativa dos professores na definição das necessidades formativas.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem bibliográfica, de caráter qualitativo e descritivo, com a finalidade de analisar as contribuições da formação continuada de professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A opção pela pesquisa bibliográfica possibilitou reunir produções acadêmicas recentes sobre formação docente, desenvolvimento profissional, Educação Especial, inclusão escolar e práticas pedagógicas, permitindo estabelecer relações entre os principais argumentos apresentados na literatura.

O corpus de análise foi constituído pelas referências selecionadas para o estudo, publicadas predominantemente entre 2022 e 2026. Foram considerados artigos científicos, trabalhos acadêmicos, capítulos de e-books e produções de revisão que abordavam diretamente pelo menos um dos seguintes eixos: formação continuada de professores; desenvolvimento profissional docente; educação inclusiva nos anos iniciais; formação para a Educação Especial; trabalho colaborativo; práticas pedagógicas inclusivas; resignificação das práticas; e impactos da formação na atuação profissional.

A escolha do recorte recente teve como objetivo priorizar discussões contemporâneas sobre o tema, especialmente aquelas relacionadas às demandas atuais da educação inclusiva e aos modelos de formação continuada. Entre as produções analisadas, destacaram-se estudos sobre práticas reflexivas, identidade docente, inovação

pedagógica, políticas públicas, Educação Especial e formação para atuação com estudantes que apresentam necessidades específicas. Também foram incluídos trabalhos voltados a componentes curriculares, como Educação Física e Matemática, por contribuírem para compreender como a inclusão se materializa em práticas concretas.

A organização da análise ocorreu em três eixos temáticos previamente definidos a partir dos objetivos da pesquisa. O primeiro eixo, denominado formação continuada e desenvolvimento profissional docente, reuniu estudos que discutem reflexão, identidade, inovação e aprendizagem profissional ao longo da carreira. O segundo eixo, educação inclusiva nos anos iniciais, concentrou produções relacionadas aos desafios da inclusão, ao papel do professor e às práticas voltadas à diversidade. O terceiro eixo, formação continuada e práticas pedagógicas inclusivas, reuniu estudos que articulam processos formativos, trabalho colaborativo, políticas públicas e transformação da prática.

Os materiais foram submetidos a leitura exploratória e, posteriormente, a uma leitura analítica orientada pelo problema de pesquisa. Durante essa etapa, foram identificadas ideias recorrentes, aproximações e diferenças entre os estudos, com atenção especial às condições apontadas como favoráveis ou limitadoras da relação entre formação e prática. A análise não buscou quantificar a frequência dos argumentos, mas compreender como as produções selecionadas explicam as contribuições da formação continuada para a inclusão e quais desafios permanecem presentes.

Como critérios de inclusão, foram consideradas produções relacionadas de maneira direta à formação docente ou à educação

inclusiva, com pertinência para a Educação Básica e possibilidade de diálogo com os anos iniciais. Foram excluídos materiais sem relação com o problema de pesquisa, textos voltados exclusivamente a outros níveis de ensino quando não apresentavam contribuições transferíveis à discussão e trabalhos cuja abordagem não permitia estabelecer relação com formação, inclusão ou prática pedagógica.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, não houve participação direta de seres humanos, aplicação de questionários, realização de entrevistas ou intervenções em instituições escolares. As informações foram produzidas a partir da interpretação das obras selecionadas, respeitando-se a autoria por meio das citações e referências. O percurso metodológico permitiu construir uma síntese temática sobre a formação continuada e sua relação com a inclusão, preservando o caráter teórico e descritivo do estudo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura permitiu identificar que a formação continuada é reconhecida como componente relevante para o desenvolvimento de práticas inclusivas, mas seus efeitos dependem da forma como é concebida e implementada. Os estudos convergem na valorização de processos que articulam reflexão, colaboração, contexto e continuidade. Paixão et al. (2025) destacam a importância da prática reflexiva, enquanto Rosa, Silva e Azevedo (2025) apontam consenso sobre formações reflexivas e colaborativas na Educação Especial Inclusiva, embora ressaltem lacunas na implementação dessas propostas.

O primeiro resultado refere-se à necessidade de superar modelos de formação centrados apenas na transmissão de conteúdos. A

literatura analisada sugere que professores se beneficiam mais quando conseguem relacionar novos conhecimentos às situações reais da sala de aula. Silva e França (2024) tratam a formação continuada como dimensão do desenvolvimento profissional, e Lomba e Faria Filho (2022) defendem espaços e tempos destinados à autorreflexão e à construção coletiva do conhecimento docente. Isso indica que a formação inclusiva precisa considerar a experiência dos professores como parte do próprio processo formativo.

O segundo resultado diz respeito à importância da contextualização. Os anos iniciais apresentam demandas específicas relacionadas à alfabetização, desenvolvimento, organização da rotina e diversidade dos estudantes. Biguelini et al. (2025) discutem desafios estruturais e metodológicos da formação para a educação inclusiva nessa etapa, e Batista (2025) relaciona a perspectiva inclusiva à formação do professor dos anos iniciais. Esses estudos reforçam que propostas genéricas podem ser insuficientes quando não dialogam com situações concretas enfrentadas em sala de aula.

Também se identificou que a inclusão exige formação para a prática curricular, e não apenas para o conhecimento de conceitos gerais. Carvalho, Mello e Martini (2025) abordam o ensino de Matemática para estudantes com Transtorno do Espectro Autista, enquanto Correa (2024) discute práticas corporais inclusivas na Educação Física. Em conjunto, essas produções mostram que a formação precisa chegar ao planejamento dos componentes curriculares, oferecendo condições para que o professor pense em recursos, mediações e estratégias de participação vinculadas aos conteúdos escolares.

Outro achado importante foi a centralidade do trabalho colaborativo. Queiroz et al. (2023) relacionam currículo, práticas pedagógicas e colaboração na formação continuada, indicando que a aprendizagem profissional pode ser fortalecida quando ocorre em interação com outros docentes. No campo da inclusão, essa dimensão é particularmente relevante porque muitas decisões pedagógicas dependem do compartilhamento de informações e da articulação entre diferentes profissionais. A colaboração reduz o isolamento e amplia as possibilidades de análise dos desafios encontrados.

A análise também evidenciou que a formação continuada precisa ser compreendida em relação às políticas e às condições institucionais. Pereira et al. (2026) discutem formação inclusiva e políticas públicas, demonstrando que oportunidades formativas são influenciadas por decisões das redes de ensino. A existência de políticas de formação é necessária, mas não suficiente; é preciso garantir tempo, continuidade, acompanhamento e coerência com as necessidades das escolas. Sem essas condições, a participação docente pode ocorrer de forma fragmentada e com pouca repercussão na prática.

Os estudos ainda apontam para a importância da resignificação da prática. Ridolfi et al. (2025) discutem formação e transformação pedagógica em contextos de vulnerabilidade social, enquanto Dias et al. (2026) abordam impactos da formação continuada na prática. Esses trabalhos permitem compreender que a formação se torna significativa quando produz mudanças observáveis nas decisões docentes, ainda que graduais. A resignificação pode ocorrer na forma de planejar, avaliar, utilizar recursos, organizar agrupamentos ou interagir com os estudantes.

No que se refere à construção da identidade profissional, Resende e Maldonado (2024) mostram que formação continuada e identidade docente estão relacionadas a dimensões subjetivas e coletivas. Esse aspecto é importante para a inclusão porque práticas inclusivas também dependem de como o professor compreende sua responsabilidade, seus limites e sua capacidade de aprender com outros profissionais. Formações que valorizam a experiência podem fortalecer a confiança profissional sem produzir a falsa ideia de que o professor deve resolver sozinho todas as demandas da inclusão.

Santos et al. (2025) associam formação continuada à inovação pedagógica, e essa relação apareceu na análise como possibilidade relevante para a inclusão. Estratégias inovadoras podem ampliar a participação dos estudantes quando são escolhidas em função de necessidades reais e não apenas pela novidade. A formação pode oferecer repertório para que o professor experimente diferentes linguagens, recursos e formas de organização, analisando quais produzem melhores condições de acesso ao currículo.

Por fim, os resultados apontam que a formação continuada contribui para a inclusão quando é permanente, contextualizada, reflexiva e colaborativa. Gava (2025) e Leite et al. (2025) articulam explicitamente formação continuada e efetivação da educação inclusiva, reforçando a necessidade de aproximar aprendizagem profissional e transformação das práticas. A literatura não sustenta a ideia de que a formação, sozinha, resolva todos os desafios, mas mostra que ela constitui um elemento estratégico quando integrada ao apoio institucional, ao planejamento coletivo e às políticas educacionais.

Quadro 1. Síntese dos principais resultados da pesquisa

Eixo identificado	Síntese das evidências	Autores relacionados
Formação reflexiva	A reflexão sobre experiências e problemas reais favorece revisão e ressignificação das práticas.	Paixão et al. (2025); Lomba e Faria Filho (2022)
Desenvolvimento profissional	A formação continuada amplia conhecimentos, identidade profissional e capacidade de adaptação pedagógica.	Silva e França (2024); Resende e Maldonado (2024)
Contextualização nos anos iniciais	As ações formativas precisam considerar necessidades específicas da etapa e da diversidade presente nas turmas.	Biguelini et al. (2025); Oliveira (2023)
Prática curricular inclusiva	A inclusão precisa alcançar os componentes curriculares e as estratégias concretas de ensino.	Carvalho, Mello e Martini (2025); Correa (2024)
Trabalho colaborativo	A colaboração amplia análise dos desafios, planejamento conjunto e compartilhamento de responsabilidades.	Queiroz et al. (2023); Rosa, Silva e Azevedo (2025)
Políticas e condições institucionais	Tempo, continuidade, apoio e articulação com as políticas educacionais influenciam a efetividade da formação.	Pereira et al. (2026); Leite et al. (2025)
Ressignificação da prática	A formação apresenta maior impacto quando produz mudanças observáveis no planejamento, avaliação e mediação.	Ridolfi et al. (2025); Dias et al. (2026)
Inovação e inclusão	Novas estratégias podem ampliar a participação quando são coerentes com necessidades reais dos estudantes.	Santos et al. (2025); Gava (2025)

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos estudos analisados (2026).

A síntese apresentada no Quadro 1 evidencia que a contribuição da formação continuada para a inclusão não decorre de um único fator. Os resultados se distribuem entre dimensões individuais, coletivas e institucionais, envolvendo reflexão, conhecimentos pedagógicos, identidade profissional, colaboração, políticas e condições de implementação. Essa combinação reforça a necessidade de tratar a formação como parte de uma política contínua de desenvolvimento profissional e não como resposta episódica a dificuldades emergentes.

5. CONCLUSÃO

A presente pesquisa possibilitou analisar as contribuições da formação continuada de professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas voltadas aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A revisão bibliográfica evidenciou que a formação continuada representa uma dimensão relevante do desenvolvimento profissional, especialmente quando se organiza de forma reflexiva, contextualizada, colaborativa e articulada aos problemas concretos enfrentados pelos docentes.

O objetivo geral foi atendido ao se identificar que a formação pode contribuir para ampliar conhecimentos, fortalecer a reflexão sobre a prática, diversificar estratégias pedagógicas e favorecer a construção de respostas mais adequadas à diversidade. Entretanto, os estudos analisados também mostraram que a existência de ações formativas, por si só, não garante mudanças. A efetividade depende da continuidade, da relação com o contexto, da participação ativa

dos professores, do apoio institucional e das condições oferecidas para aplicação e acompanhamento dos conhecimentos construídos.

Em relação ao primeiro objetivo específico, constatou-se que a formação continuada é compreendida na literatura como elemento importante para a efetivação da educação inclusiva porque permite atualizar conhecimentos e refletir sobre situações que emergem no cotidiano. A formação torna-se mais significativa quando reconhece o professor como profissional que possui experiências e saberes próprios, utilizando essas experiências como ponto de partida para novas aprendizagens.

Quanto ao segundo objetivo específico, a análise demonstrou que a incorporação dos conhecimentos formativos à prática ocorre principalmente quando o professor tem oportunidade de planejar, experimentar, avaliar e revisar estratégias. As contribuições podem aparecer na diversificação de recursos, na flexibilização das formas de participação, na reorganização da avaliação, no trabalho colaborativo e na construção de estratégias vinculadas aos componentes curriculares. Dessa forma, a relação entre formação e prática deve ser entendida como processo progressivo e acompanhado.

No que se refere ao terceiro objetivo específico, foram identificados desafios como a distância entre conteúdos formativos e demandas reais, a fragmentação das ações, a falta de continuidade, a insuficiência de apoio institucional e a necessidade de maior articulação entre profissionais. Ao mesmo tempo, foram reconhecidas possibilidades relacionadas à formação situada na escola, à reflexão coletiva, ao trabalho colaborativo, à participação

docente na definição das pautas formativas e à integração entre políticas públicas e necessidades locais.

Concluiu-se que aproximar formação e prática constitui uma condição importante para que a inclusão deixe de ser apenas um princípio declarado e se materialize em experiências efetivas de aprendizagem e participação. A formação continuada pode contribuir para esse processo quando é concebida como parte permanente da profissão docente e quando oferece condições para compreender a diversidade, analisar barreiras e construir respostas pedagógicas coerentes com os estudantes e com os objetivos educacionais.

Para futuras pesquisas, recomenda-se a realização de estudos de campo com professores dos anos iniciais, gestores e profissionais do atendimento educacional especializado, utilizando entrevistas, questionários, observação e grupos focais. Também se considera relevante investigar programas específicos de formação continuada e acompanhar seus efeitos ao longo do tempo, buscando compreender quais características formativas produzem maior aproximação entre conhecimentos construídos e mudanças efetivas nas práticas pedagógicas inclusivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Erica Dantas de Oliveira. A educação especial na perspectiva inclusiva e a formação de professor nos anos iniciais do ensino fundamental. 2025.

BIGUELINI, Karine Luiza et al. Desafios na formação de professores para a educação inclusiva nos anos iniciais. Aurum Editora (e-books), p.142-157, 2025.

CARVALHO, Evandro Henrique; MELLO, Tatiana Ribeiro de Campos; MARTINI, Silvia Cristina. Educação Inclusiva: o ensino de Matemática para alunos com Transtorno do Espectro Autista. Revista JRC de Estudos Acadêmicos, v. 8, n. 19, p. e082371-e082371, 2025.

CORREA, Luana de Souza. Educação física e inclusão: práticas corporais na perspectiva da educação inclusiva, em uma escola do município de Osório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2024.

DIAS, Kênia Cristina Borges et al. Formação continuada de professores: impactos na prática pedagógica. Revista FT, v. 30, n. 160, p. 1-13, 2026.

FERNANDES, Joelma Amaral. Desafios e perspectivas da educação inclusiva: o TEA nos anos iniciais do ensino fundamental e o papel da pedagogia. 2025.

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.

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

LOMBA, Maria Lúcia Resende; FARIA FILHO, Luciano Mendes. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. Educar em Revista, v. 38, p. e88222, 2022.

OLIVEIRA, Samara Ferreira de. O papel do professor na Educação Inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2023.

PAIXÃO, Joelson Lopes et al. Práticas reflexivas na formação continuada de professores. Revista Tópicos, v. 3, n. 27, p. 1-20, 2025.

PEREIRA, Israel Vinicius Musse et al. Formação continuada em educação inclusiva frente às políticas públicas. Revista Tópicos, v. 4, n. 30, p. 1-19, 2026.

QUEIROZ, Rafael Carlos et al. Currículo, práticas pedagógicas e trabalho colaborativo: diálogos na formação continuada de professores. Revista Interacções, v. 19, n. 66, p. 1-24, 2023.

RESENDE, Lucas Barbosa; MALDONADO, Daniel Teixeira. Identidade docente e formação continuada em educação física escolar: uma revisão integrativa. Movimento, v. 30, p. e30018, 2024.

RIDOLFI, Luiz Fernando et al. Formação continuada docente e ressignificação das práticas pedagógicas em contextos de vulnerabilidade social: evidências de um estudo de caso na Educação Básica. Interference: A Journal of Audio Culture, v. 11, n. 2, p. 9657-9678, 2025.

ROSA, Kaciana Nascimento da Silveira; SILVA, Cassandra Cristine Cutrim; AZEVEDO, Fernanda Monteles de Oliveira. Formação continuada de professores e Educação Especial: a elaboração do Estado da Questão. Educação & Formação, v. 10, p. e14831, 2025.

SANTOS, Francisco das Chagas Moraes et al. Formação continuada do professor da educação regular: caminhos para inovação. Aurum Editora (e-books), p. 104-110, 2025.

SILVA, Camila Regina Mendes; FRANÇA, Rosângela de Fátima Cavalcante. A Formação Continuada de Professores e o Desenvolvimento Profissional: concepções teóricas do papel fundamental da formação docente. Revista Práxis Pedagógica, v. 10, p. e8428-e8428, 2024.

SILVA, Larissa Nayane dos Santos et al. Educação inclusiva no ensino fundamental anos iniciais no município de União dos Palmares: desafios e avanços. 2022.

¹ Mestrado em Tecnologias Emergentes na Educação. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Mestre. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Pós Graduação em Anos Iniciais e Educação Infantil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Pós graduação em Educação especial e inclusiva com ênfase em Tecnologia assistiva e comunicação alternativa. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁵ Pós graduação em Educação especial e inclusiva com ênfase em Tecnologia assistiva e comunicação alternativa. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)