

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO

**CONTINUING TEACHER EDUCATION FOR INCLUSIVE PEDAGOGICAL
PRACTICES IN MUNICIPAL SCHOOL SYSTEMS**

Ciências Humanas • 17/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/792176299](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/792176299)

Ana Paula Lima de Santana¹

Eliana Maria de Sousa Lima e Sousa²

Erika Matos de Santana³

Irenildes de Oliveira Araujo⁴

Jonatas dos Santos Fernandes⁵

Mirian Roberta dos Santos Fujiyoshi⁶

Paulo Matos de Oliveira⁷

Poliana Nery Cruz⁸

Sandra Santos da Cruz Silva⁹

Silvia Rosana Braga Xavier¹⁰

RESUMO

O artigo analisa a formação continuada de professores como condição estruturante para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas nas redes municipais de ensino. Parte-se do problema: em que condições a formação continuada pode produzir mudanças consistentes na prática docente e na organização escolar, superando modelos episódicos, instrumentais e desvinculados das situações concretas de ensino? O objetivo é discutir princípios, conteúdos, estratégias e condições institucionais capazes de aproximar desenvolvimento profissional docente, educação inclusiva e gestão das redes municipais. Metodologicamente, trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e caráter analítico-interpretativo, apoiada em estudos nacionais e internacionais publicados prioritariamente entre 2022 e 2026, em documentos normativos brasileiros e em dados recentes do Censo Escolar. A análise foi organizada em cinco eixos: formação como política de rede; saberes docentes para a inclusão; colaboração entre ensino comum e atendimento educacional especializado; desenho e acompanhamento das ações formativas; e desafios de implementação nos municípios. Os resultados da discussão indicam que programas de desenvolvimento profissional podem ampliar conhecimentos, competências e crenças favoráveis à inclusão, mas seus efeitos são mais consistentes quando articulam continuidade, acompanhamento da prática, trabalho colaborativo, análise de barreiras, acessibilidade curricular e suporte institucional. Conclui-se que a formação continuada não deve ser concebida como resposta isolada à diversidade, mas como componente de uma política municipal de inclusão, vinculada ao planejamento pedagógico, à gestão escolar, ao provimento de apoios e à avaliação das condições de participação e aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: formação continuada; educação inclusiva;

formação docente; práticas pedagógicas; redes municipais de ensino.

ABSTRACT

This article analyzes continuing teacher education as a structural condition for consolidating inclusive pedagogical practices in municipal school systems. It addresses the following question: under what conditions can continuing professional development produce consistent changes in teaching practice and school organization, overcoming episodic, instrumental models disconnected from concrete teaching situations? The aim is to discuss principles, content, strategies and institutional conditions capable of linking teacher professional development, inclusive education and municipal system management. Methodologically, this is a qualitative bibliographic and documentary study with an analytical-interpretive approach, drawing mainly on national and international studies published between 2022 and 2026, Brazilian normative documents and recent School Census data. The analysis was organized around five axes: professional development as a system-level policy; teacher knowledge for inclusion; collaboration between mainstream teaching and specialized educational support; design and monitoring of professional learning initiatives; and implementation challenges in municipalities. The discussion indicates that professional development programmes can improve teachers' knowledge, skills and inclusive beliefs, but their effects are more consistent when they combine continuity, practice-based follow-up, collaborative work, barrier analysis, curricular accessibility and institutional support. The article concludes that continuing teacher education should not be conceived as an isolated response to diversity, but as a component of a municipal inclusion policy linked to pedagogical planning, school management, provision of

support and evaluation of students' participation and learning conditions.

Keywords: continuing teacher education; inclusive education; teacher education; pedagogical practices; municipal school systems.

1. INTRODUÇÃO

A ampliação do acesso de estudantes público da Educação Especial às classes comuns modificou de forma substantiva as responsabilidades pedagógicas das escolas e das redes de ensino. Os dados do Censo Escolar de 2025 mostram que 96% das matrículas de estudantes de 4 a 17 anos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação estavam em classes comuns, percentual superior ao observado em 2021. No mesmo período, a parcela de estudantes incluídos em classes comuns com acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) passou de 39,7% para 45,8% (INEP, 2026). Esses dados evidenciam avanço da escolarização em ambientes comuns, mas também ampliam a exigência de políticas capazes de sustentar participação, aprendizagem, acessibilidade e apoio ao trabalho docente.

A presença do estudante na classe comum não encerra o problema da inclusão. A efetivação do direito à educação depende das condições que a escola cria para que diferentes formas de comunicação, participação, interação e produção de conhecimentos sejam reconhecidas e apoiadas. Barreiras curriculares, avaliativas, comunicacionais, atitudinais, arquitetônicas e tecnológicas podem permanecer mesmo quando a matrícula está assegurada. Por essa razão, políticas inclusivas exigem transformação do planejamento, do trabalho coletivo e das formas de acompanhamento da

aprendizagem, evitando que as dificuldades sejam atribuídas exclusivamente às características individuais dos estudantes.

Nesse cenário, a formação continuada assume papel estratégico. A literatura recente indica que programas de desenvolvimento profissional voltados à educação inclusiva podem produzir efeitos positivos sobre conhecimentos, habilidades, crenças docentes e, em menor magnitude, sobre comportamentos e experiências dos estudantes. A meta-análise de Donath et al. (2023), que reuniu 342 estudos e mais de 155 mil participantes, encontrou efeitos positivos nas quatro dimensões analisadas, com maior magnitude para conhecimentos e habilidades docentes. Os resultados, entretanto, não autorizam tratar qualquer atividade formativa como eficaz, pois a qualidade do desenho, a duração, a relação com a prática e as condições de implementação influenciam os efeitos alcançados.

O problema ganha particular relevância nas redes municipais de ensino. Os municípios respondem por grande parte da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental e apresentam capacidades administrativas, financeiras e técnicas muito distintas. Em uma mesma política nacional, coexistem redes com equipes multidisciplinares, centros de formação e estruturas consolidadas de AEE e redes pequenas com reduzido quadro técnico, alta rotatividade de profissionais e dificuldade para assegurar tempos de planejamento e formação. A análise da formação continuada, portanto, precisa considerar não apenas conteúdos e metodologias, mas também governança, condições de trabalho, articulação entre profissionais e sustentabilidade das ações.

Estudos realizados em redes municipais brasileiras reforçam essa necessidade. Silva, Mayrinck e Franco (2024), ao investigarem

docentes da Rede Municipal de Ensino de Caruaru, identificaram que as ações formativas existentes eram percebidas como insuficientemente articuladas às demandas concretas da inclusão e marcadas por lógica de treinamento e separação entre profissionais de apoio e professores do ensino comum. Em pesquisa sobre a rede municipal de Goiânia, Silva (2024) também apontou desafios para consolidar uma política de formação continuada capaz de alcançar os diferentes profissionais envolvidos com a escolarização inclusiva. Essas evidências deslocam o debate da simples oferta de cursos para a qualidade, a abrangência e a institucionalização do desenvolvimento profissional.

A legislação brasileira recente reforça essa responsabilidade. O Decreto nº 12.686/2025, alterado pelo Decreto nº 12.773/2025, instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, estabelecendo entre seus objetivos a promoção e o incentivo à formação continuada dos profissionais da educação e a expansão da formação em serviço nas redes públicas. A Portaria MEC nº 421/2026 regulamentou aspectos da política e reafirmou que o padrão de qualidade deve ser expresso pelo conjunto de apoios necessários ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem. A formação, desse modo, integra um arranjo mais amplo de responsabilidades pedagógicas e institucionais.

Diante desse contexto, o artigo parte da seguinte questão: em que condições a formação continuada pode contribuir efetivamente para práticas pedagógicas inclusivas nas redes municipais de ensino? O objetivo é analisar princípios, conteúdos, estratégias e condições institucionais que aproximam desenvolvimento profissional docente, educação inclusiva e organização das redes

municipais. Defende-se que a formação adquire maior potência quando deixa de operar como evento isolado e passa a compor uma política de rede baseada em continuidade, colaboração, análise de barreiras, acompanhamento da prática e corresponsabilidade institucional.

2. METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e finalidade analítico-interpretativa. A opção por esse desenho decorre do objetivo de discutir a formação continuada de professores para práticas inclusivas sem produzir dados primários de campo. O corpus foi constituído por artigos científicos, revisões sistemáticas, meta-análises, dissertações de acesso aberto, documentos normativos e dados institucionais relacionados à formação docente, educação inclusiva e organização de redes públicas de ensino.

Foram priorizadas publicações entre 2022 e 2026, com inclusão pontual de marcos legais anteriores necessários à contextualização do direito à educação inclusiva. A seleção considerou estudos que abordassem pelo menos um dos seguintes eixos: desenvolvimento profissional de professores em serviço; práticas pedagógicas inclusivas; trabalho colaborativo; formação em redes municipais; Educação Especial; AEE; desenho de programas formativos; avaliação de efeitos da formação; e barreiras institucionais à inclusão. Foram utilizados materiais nacionais e internacionais, buscando combinar evidências de síntese com investigações situadas em redes brasileiras.

Entre os documentos analisados destacam-se a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), o Decreto nº 12.686/2025 e suas alterações, a Portaria MEC nº 421/2026 e os resultados do Censo Escolar 2025. No campo científico, foram considerados, entre outros, a meta-análise de Donath et al. (2023), a revisão sistemática de Gordillo e Prado (2024), o estudo de Silva, Mayrinck e Franco (2024), o Estado da Questão elaborado por Rosa, Silva e Azevedo (2025) e a revisão de Fu et al. (2026).

A análise ocorreu por categorização temática. Inicialmente, foram identificadas recorrências relativas aos objetivos das formações, aos conteúdos abordados, às estratégias de desenvolvimento profissional, às condições de implementação e aos resultados atribuídos às ações formativas. Em seguida, os achados foram organizados em cinco eixos: a formação continuada como política de rede; saberes docentes necessários à inclusão; colaboração entre ensino comum e AEE; desenho e acompanhamento das ações; e desafios de implementação nas redes municipais.

Como limite metodológico, o artigo não se apresenta como revisão sistemática e não pretende estimar prevalência de resultados na literatura. A finalidade é produzir uma síntese conceitual e analítica capaz de apoiar gestores, formadores e professores na estruturação de políticas municipais de desenvolvimento profissional orientadas à inclusão. As evidências são interpretadas considerando que mudanças na prática docente dependem da interação entre aprendizagem profissional, condições de trabalho, recursos, liderança e organização institucional.

3. FORMAÇÃO CONTINUADA COMO POLÍTICA DE REDE E NÃO COMO EVENTO ISOLADO

A formação continuada frequentemente é organizada como sequência de palestras, oficinas ou cursos concentrados em poucos dias. Embora esses formatos possam introduzir conceitos e recursos, sua capacidade de modificar práticas complexas é limitada quando não existe continuidade, acompanhamento e oportunidade de experimentar, analisar e revisar decisões pedagógicas. A educação inclusiva exige justamente um tipo de conhecimento profissional que se constrói na relação entre princípios gerais e situações concretas: compreender a barreira enfrentada por um estudante, formular alternativas, testar apoios, observar respostas e replanejar.

Donath et al. (2023) demonstram que programas de desenvolvimento profissional voltados à inclusão tendem a produzir ganhos de conhecimento e habilidades, mas os efeitos variam consideravelmente. Essa variabilidade sugere que a simples presença de formação não explica os resultados. Programas mais próximos da prática, com tempo suficiente para apropriação e aplicação, têm maior probabilidade de produzir mudanças sustentáveis. A revisão de Fu et al. (2026) chega a conclusão semelhante ao indicar que os programas de formação em pedagogia inclusiva apresentam efeitos mais consistentes quando o desenho formativo está conceitualmente alinhado à participação, à variabilidade dos estudantes e à transformação das práticas de sala de aula.

Para as redes municipais, tratar a formação como política implica integrá-la ao calendário, ao planejamento pedagógico e às prioridades definidas a partir de diagnóstico local. Uma secretaria de educação pode dispor de dados sobre matrículas, necessidades de apoio, frequência ao AEE, acessibilidade das escolas, demandas apresentadas pelos professores e resultados de aprendizagem. Esses

elementos permitem definir percursos formativos vinculados a problemas reais, em vez de escolher temas apenas por disponibilidade de palestrantes ou por tendências momentâneas.

A política de formação também precisa distinguir universalidade e especificidade. Há conhecimentos que devem alcançar todos os docentes, como princípios da educação inclusiva, análise de barreiras, avaliação formativa, acessibilidade curricular, planejamento colaborativo e uso pedagógico de recursos de apoio. Outros conteúdos demandam aprofundamento de grupos específicos, como comunicação aumentativa e alternativa, ensino de estudantes cegos, Libras, tecnologia assistiva ou estratégias relacionadas a determinadas condições. Uma rede madura combina base comum e percursos diferenciados sem transferir a responsabilidade pela inclusão apenas aos especialistas.

Rosa, Silva e Azevedo (2025), ao mapearem a produção brasileira sobre formação continuada e Educação Especial, identificaram recorrência de propostas reflexivas e colaborativas, mas também lacunas na implementação e na avaliação de seus impactos. Esse achado é relevante porque parte das políticas formativas é avaliada apenas pelo número de participantes, carga horária ou satisfação ao final do encontro. Tais indicadores são úteis para gestão administrativa, porém insuficientes para demonstrar mudanças na prática. Uma política de rede precisa acompanhar se os professores ampliaram repertórios, se as estratégias foram incorporadas, se barreiras foram removidas e se a participação dos estudantes se modificou.

O município, portanto, deve estruturar um ciclo de desenvolvimento profissional: diagnóstico, planejamento, formação, aplicação

acompanhada, devolutiva, registro e replanejamento. Essa lógica transforma a formação em processo e reduz a distância entre o que se discute nos encontros e o que ocorre na sala de aula. Também favorece a construção de memória institucional, evitando que mudanças de gestão ou rotatividade de profissionais interrompam completamente as ações desenvolvidas.

4. SABERES DOCENTES PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

4.1. Da Identificação de Déficits à Análise de Barreiras

Um primeiro núcleo formativo diz respeito à mudança do foco explicativo. Práticas excludentes tendem a localizar o problema exclusivamente no estudante: ele não acompanha, não lê, não se concentra, não fala, não realiza a tarefa no tempo previsto. A perspectiva inclusiva não ignora necessidades específicas, mas amplia a análise para perguntar quais barreiras estão presentes no currículo, na linguagem, no ambiente, nos materiais, na avaliação e na organização da participação. Essa mudança de pergunta altera a decisão pedagógica porque desloca a resposta de uma lógica de correção do indivíduo para uma lógica de ajuste do contexto e dos apoios.

A Lei Brasileira de Inclusão consolidou juridicamente a noção de barreiras e o dever de acessibilidade. No âmbito educacional, essa compreensão requer que professores consigam reconhecer obstáculos que não são imediatamente visíveis. Um texto com estrutura complexa pode constituir barreira linguística; uma atividade cuja única forma de resposta é escrita pode limitar estudantes com dificuldades motoras ou comunicacionais; um vídeo

sem legendas exclui determinados usuários; uma avaliação cronometrada pode medir velocidade em vez do conhecimento pretendido. Formação inclusiva precisa desenvolver essa capacidade de análise funcional das tarefas.

Esse enfoque também protege contra adaptações empobrecidas. Remover uma barreira não significa reduzir automaticamente a complexidade do objetivo de aprendizagem. A decisão deve distinguir o que é essencial ao conteúdo e o que constitui obstáculo acessório. Em uma atividade destinada a avaliar raciocínio matemático, por exemplo, a escrita extensa pode ser substituída por outra forma de resposta quando não é parte do objetivo. Já em uma atividade cuja finalidade é desenvolver produção escrita, a escrita permanece central, embora possam ser oferecidos apoios para planejamento, organização ou acesso.

4.2. Planejamento Acessível, Flexibilização e Avaliação

A formação continuada precisa aproximar inclusão de planejamento curricular. Quando a inclusão é tratada apenas em encontros específicos sobre deficiência, existe risco de ela permanecer periférica ao trabalho cotidiano. O professor necessita aprender a revisar objetivos, materiais, explicações, agrupamentos, formas de participação e instrumentos avaliativos. A questão central passa a ser como manter expectativas de aprendizagem e, simultaneamente, diversificar meios de acesso, apoio e expressão.

Princípios associados ao Desenho Universal para a Aprendizagem podem contribuir nesse processo ao favorecer antecipação da variabilidade dos estudantes. Entretanto, sua incorporação não deve ocorrer como lista de técnicas. A formação precisa trabalhar com

situações curriculares concretas e discutir quais alternativas fazem sentido para cada objetivo. A diversidade de recursos é pedagogicamente relevante quando reduz barreiras e amplia participação, não quando apenas multiplica estímulos ou ferramentas.

A avaliação merece atenção específica. Práticas inclusivas exigem instrumentos capazes de fornecer informações sobre o que o estudante compreendeu, quais apoios utiliza, onde encontra obstáculos e como progride ao longo do tempo. Avaliações exclusivamente padronizadas podem ocultar aprendizagem quando a forma de resposta constitui uma barreira. Por outro lado, flexibilização sem critérios pode produzir expectativas indefinidas. Formar professores para avaliação inclusiva significa articular clareza de objetivos, diversidade de evidências e registro sistemático do progresso.

4.3. Acessibilidade, Tecnologia Assistiva e Uso Crítico das Tecnologias

A formação contemporânea também deve incluir acessibilidade digital e tecnologia assistiva. A presença crescente de plataformas, aplicativos e materiais digitais cria oportunidades de personalização e acesso, mas pode introduzir novas barreiras. A UNESCO (2023) alerta que tecnologias educacionais produzem resultados dependentes do contexto, da qualidade do uso e das condições de implementação. Em educação inclusiva, essa advertência é decisiva: um recurso só é inclusivo quando funciona para o estudante real, no contexto real e em relação a um objetivo pedagógico definido.

Professores precisam conhecer recursos de acessibilidade, mas sobretudo desenvolver critérios de escolha. Compatibilidade com leitores de tela, legendas, descrição de imagens, contraste, navegação por teclado, possibilidade de uso offline, privacidade e adequação etária são aspectos que devem compor a análise de materiais e plataformas. A formação instrumental sobre “como usar um aplicativo” torna-se rapidamente obsoleta; a formação baseada em princípios permite avaliar ferramentas novas sem depender de listas prontas.

O Decreto nº 12.686/2025 e sua regulamentação reforçam a responsabilidade das redes na oferta de apoios e na formação dos profissionais. Assim, a apropriação de tecnologias assistivas não pode depender exclusivamente da iniciativa individual de um professor. É necessário prever suporte técnico, manutenção, empréstimo de equipamentos, acompanhamento do uso e articulação com o AEE. A formação ganha efetividade quando o professor pode experimentar recursos no contexto de trabalho e receber apoio para ajustá-los.

5. TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSOR REGENTE, AEE E PROFISSIONAIS DE APOIO

A educação inclusiva é incompatível com uma distribuição de responsabilidades na qual o estudante público da Educação Especial seja considerado responsabilidade exclusiva do professor do AEE ou do profissional de apoio. O professor regente responde pelo currículo comum; o AEE possui função complementar ou suplementar e deve contribuir para eliminar barreiras e organizar recursos de acessibilidade. A formação continuada precisa tornar

essas atribuições compreensíveis e, sobretudo, criar condições para planejamento compartilhado.

O próprio desenho atual do AEE pressupõe articulação com a classe comum. O INEP, ao orientar a caracterização do atendimento, destaca que suas atividades não substituem a escolarização e devem apoiar e complementar o trabalho pedagógico realizado na classe comum. Essa concepção exige circulação de informações, análise conjunta de necessidades e acompanhamento do uso dos apoios. Quando o AEE funciona de forma isolada, recursos e estratégias podem permanecer restritos a um espaço especializado e não alcançar as situações em que o estudante mais precisa deles.

Silva, Mayrinck e Franco (2024) mostram que a desarticulação entre profissionais do ensino comum e profissionais de apoio pode fragilizar uma cultura inclusiva. A formação deve, portanto, ser organizada de maneira interprofissional sempre que o tema exigir decisões compartilhadas. Reunir separadamente professores regentes, professores do AEE e profissionais de apoio pode ser útil para conteúdos específicos, mas não substitui momentos conjuntos dedicados a estudar casos pedagógicos, planejar ações e definir responsabilidades.

O trabalho colaborativo também precisa evitar a lógica da terceirização. A presença de um profissional de apoio não deve produzir afastamento do professor regente em relação ao estudante. Do mesmo modo, o professor do AEE não deve ser convocado apenas para resolver crises ou produzir atividades paralelas. A formação deve explicitar que a inclusão é responsabilidade institucional e que apoios especializados têm a função de ampliar participação no currículo comum.

Uma estratégia potente é utilizar encontros formativos baseados em casos reais, preservando a confidencialidade dos estudantes. O grupo pode analisar o objetivo curricular, as barreiras identificadas, os apoios já utilizados, as respostas observadas e alternativas possíveis. Esse método aproxima conhecimento teórico de decisão pedagógica e produz repertório transferível para outros contextos. O formador deixa de ocupar apenas o lugar de transmissor de conteúdo e passa a organizar processos de investigação da prática.

6. DESENHO DE PROGRAMAS FORMATIVOS COM POTENCIAL DE MUDANÇA

6.1. Continuidade, Foco e Coerência

A evidência acumulada sobre desenvolvimento profissional indica que mudanças complexas requerem tempo. A meta-análise de Donath et al. (2023) mostra efeitos positivos da formação, mas também elevada diversidade entre programas. Fu et al. (2026) observaram que resultados mais amplos e, em alguns casos, mais sustentados apareceram com maior frequência em programas alinhados aos pressupostos da pedagogia inclusiva, embora os autores ressaltem limitações metodológicas da base de evidências. Para as redes municipais, a implicação é clara: a formação precisa ter foco definido e coerência entre objetivos, atividades e acompanhamento.

Programas muito abrangentes, que tentam abordar numerosas deficiências, metodologias, legislações e tecnologias em poucos encontros, podem aumentar informação sem modificar a capacidade de decisão. É preferível organizar ciclos temáticos conectados a prioridades locais. Um ciclo pode concentrar-se em

acessibilidade curricular; outro, em avaliação inclusiva; outro, em comunicação e participação; outro, em articulação entre sala comum e AEE. O aprofundamento permite que o professor observe, aplique e discuta o conhecimento adquirido.

6.2. Formação Situada na Escola

A escola constitui espaço privilegiado de formação porque concentra os problemas concretos que precisam ser analisados. Reuniões pedagógicas, horários coletivos e acompanhamento em serviço podem ser utilizados para transformar situações cotidianas em objetos de estudo. Isso não elimina cursos externos ou ações centralizadas pela secretaria; ao contrário, cria uma ponte entre conhecimentos sistematizados e desafios locais.

A formação situada também favorece construção de linguagem comum. Quando equipe gestora, docentes, AEE e apoio discutem os mesmos princípios, aumenta a possibilidade de coerência nas decisões. Uma escola pode definir critérios para produção de materiais acessíveis, organização de avaliações, comunicação com famílias, encaminhamento ao AEE e acompanhamento de planos pedagógicos. Esses acordos reduzem a dependência de iniciativas isoladas e contribuem para a institucionalização da inclusão.

6.3. Acompanhamento, Feedback e Comunidades de Prática

Uma formação com potencial de mudança precisa incluir retorno sobre a prática. O professor pode planejar uma intervenção, aplicá-la, registrar evidências e discutir os resultados com pares ou formadores. O feedback não deve funcionar como fiscalização, mas como apoio à análise profissional. Essa dinâmica permite identificar

por que uma estratégia funcionou em determinado contexto e não em outro, evitando reprodução mecânica de técnicas.

Comunidades de prática podem ser organizadas por escola, território, etapa de ensino ou temática. Redes municipais de maior porte podem utilizar polos regionais; redes pequenas podem estabelecer colaboração intermunicipal ou parcerias com universidades. A tecnologia pode ampliar essas possibilidades por meio de encontros síncronos, repositórios e fóruns, desde que não substitua a necessidade de tempo institucional para participação. O relatório da UNESCO (2023) reconhece o potencial das tecnologias para desenvolvimento profissional, mas destaca que seus benefícios dependem de condições de acesso, finalidade e suporte.

7. GESTÃO MUNICIPAL, CONDIÇÕES DE TRABALHO E SUSTENTABILIDADE DA FORMAÇÃO

Uma das limitações recorrentes do debate sobre formação é responsabilizar o professor por problemas que ultrapassam sua esfera de decisão. Formação não compensa ausência de materiais acessíveis, turmas superlotadas, falta de manutenção de equipamentos, escassez de profissionais, tempo insuficiente de planejamento ou inexistência de apoio técnico. A aprendizagem profissional é necessária, mas seus efeitos dependem das condições em que o trabalho é realizado.

As redes municipais devem integrar formação a planejamento de pessoal, infraestrutura, transporte escolar, acessibilidade arquitetônica, tecnologia assistiva, contratação de serviços, gestão do AEE e acompanhamento pedagógico. O Decreto nº 12.686/2025, ao instituir uma rede nacional de implementação da política

inclusiva, explicita a necessidade de colaboração federativa. Para os municípios, essa cooperação é particularmente relevante porque a capacidade de ofertar formação especializada varia conforme tamanho da rede, disponibilidade de universidades e recursos técnicos locais.

A sustentabilidade financeira também precisa ser considerada. Projetos de curta duração podem produzir mobilização inicial e desaparecer ao final de um convênio ou mudança de gestão. Uma política consistente requer previsão orçamentária, equipe responsável, registros, calendário e mecanismos de indução para que a formação esteja integrada ao funcionamento da rede. A institucionalização reduz descontinuidade e protege ações bem-sucedidas de mudanças administrativas abruptas.

A gestão deve ainda assegurar que a formação ocorra em condições compatíveis com a jornada dos profissionais. A oferta fora do horário de trabalho, sem compensação ou reconhecimento, tende a restringir participação e aumentar desigualdades entre docentes. Formação em serviço pressupõe tempo institucional protegido. Esse é um ponto central porque a colaboração, a análise de casos e o planejamento conjunto exigem tempo de qualidade, não apenas certificação de horas.

Outro desafio é construir indicadores. Redes podem monitorar participação nos cursos, mas precisam avançar para medidas de processo e resultado. Exemplos incluem proporção de escolas com momentos regulares de planejamento colaborativo, produção de materiais acessíveis, número de docentes acompanhados em práticas inclusivas, uso efetivo de recursos do AEE, redução de barreiras identificadas, participação dos estudantes nas atividades

comuns e evolução da aprendizagem. Esses indicadores devem ser interpretados qualitativamente, evitando transformar inclusão em mera contagem burocrática.

Quadro 1. Elementos de uma política municipal de formação continuada para inclusão

Dimensão	Questão orientadora	Ação formativa	Indicador possível
Diagnóstico	Quais barreiras e necessidades aparecem na rede?	Leitura de dados, escuta docente e análise de casos	Prioridades formativas definidas com base em evidências
Currículo e avaliação	Como garantir objetivos comuns com meios flexíveis?	Planejamento acessível e avaliação formativa	Diversificação de estratégias sem redução indevida de expectativas
Colaboração	Como articular sala comum, AEE e apoio?	Estudo de casos e planejamento interprofissional	Rotinas regulares de planejamento compartilhado
Acessibilidade	Quais barreiras existem em materiais, ambientes e tecnologias?	Oficinas aplicadas e auditoria pedagógica de recursos	Materiais acessíveis e uso funcional de tecnologia assistiva
Acompanhamento	A formação modifica a prática?	Observação, feedback, portfólios e comunidades de prática	Evidências de aplicação, revisão e continuidade
Gestão	Quais condições institucionais sustentam a inclusão?	Formação de gestores e equipes técnicas	Tempo protegido, suporte, recursos e

			responsabilidades definidos
--	--	--	--------------------------------

Fonte: elaboração dos autores com base na literatura analisada (2026).

8. DESAFIOS ESPECÍFICOS DAS REDES MUNICIPAIS

A heterogeneidade entre municípios impede soluções uniformes. Grandes redes podem contar com centros de formação, equipes de Educação Especial, núcleos de tecnologia, psicologia e assistência social. Pequenos municípios podem depender de poucos profissionais que acumulam funções. A política formativa deve ser proporcional à capacidade local e, ao mesmo tempo, criar mecanismos de cooperação para que baixa escala administrativa não se converta em menor direito à formação.

Um primeiro desafio é a dispersão de responsabilidades. Quando não existe definição clara de quem coordena a formação inclusiva, as ações podem ficar divididas entre Educação Especial, formação geral, gestão pedagógica e setores administrativos. A solução não é concentrar tudo em um único setor, mas estabelecer governança intersetorial dentro da própria secretaria, com planejamento comum e atribuições definidas.

Um segundo desafio é a rotatividade. Contratos temporários e mudanças frequentes de profissionais exigem estratégias de indução e formação permanente. Redes com alta rotatividade não podem depender apenas de ciclos anuais longos. É útil manter módulos introdutórios, materiais institucionais, protocolos

pedagógicos e tutoria para novos profissionais, sem reduzir a formação a cursos padronizados.

Um terceiro desafio é a relação entre formação e apoio especializado. Docentes podem participar de cursos e continuar inseguros quando não têm a quem recorrer diante de situações complexas. Redes precisam combinar desenvolvimento profissional com consultoria pedagógica, visitas técnicas, acompanhamento do AEE e canais de comunicação. A formação produz maior autonomia quando o professor sabe que dispõe de suporte para casos que excedem seu repertório atual.

Um quarto desafio é evitar medicalização e categorização excessiva. A formação pode ser capturada por uma lógica de diagnóstico, na qual cada curso corresponde a uma condição clínica e oferece listas de características e técnicas. Conhecer especificidades é importante, mas práticas inclusivas não podem depender da existência de laudo para começar. A análise deve partir da participação, das barreiras e das necessidades pedagógicas observadas, articulando informações clínicas quando pertinentes, sem transformá-las em currículo.

Um quinto desafio é assegurar escuta dos estudantes e das famílias. Políticas de formação frequentemente falam sobre inclusão sem incorporar experiências de quem utiliza os apoios. A participação de estudantes, familiares e pessoas com deficiência em momentos formativos pode ampliar compreensão sobre acessibilidade, autonomia e barreiras atitudinais. Essa participação deve ser ética e planejada, evitando exposição indevida de histórias pessoais.

9. DISCUSSÃO

A literatura analisada permite afirmar que a formação continuada é condição necessária, mas não suficiente, para práticas inclusivas. A evidência quantitativa sintetizada por Donath et al. (2023) confirma que o desenvolvimento profissional pode produzir efeitos positivos; a revisão de Fu et al. (2026) acrescenta que a qualidade conceitual e metodológica dos programas influencia amplitude e sustentabilidade dos resultados. No Brasil, estudos recentes mostram que a principal fragilidade não é necessariamente a ausência total de formação, mas sua fragmentação, seu caráter pontual e a baixa articulação com o cotidiano das redes.

Essa constatação desloca a política de uma lógica de oferta para uma lógica de aprendizagem profissional. Ofertar formação significa organizar encontros; promover aprendizagem profissional significa criar condições para que conhecimentos sejam apropriados, testados, discutidos e incorporados às decisões pedagógicas. O segundo movimento demanda acompanhamento, liderança, tempo, recursos e cultura colaborativa. Por isso, os efeitos da formação não podem ser separados da gestão da escola e da capacidade institucional da rede.

Outro ponto é a necessidade de superar a oposição entre formação geral e formação especializada. Professores do ensino comum precisam dominar princípios inclusivos e estratégias de acesso ao currículo; profissionais especializados precisam compreender profundamente o currículo comum e trabalhar em colaboração. A separação rígida entre esses campos favorece a produção de currículos paralelos e a delegação de responsabilidades. A política de formação deve criar interseções sistemáticas entre saberes pedagógicos, curriculares, tecnológicos e especializados.

A formação também precisa ser concebida como processo de mudança coletiva. Muitos professores desenvolvem estratégias inclusivas individualmente, mas encontram limites quando regras escolares, tempos, avaliações e recursos não acompanham essas mudanças. O desenvolvimento profissional deve alcançar gestores e equipes técnicas para que a escola possa modificar rotinas e decisões institucionais. A inclusão é produzida por uma ecologia de práticas, e não por uma técnica isolada de sala de aula.

Os marcos normativos recentes ampliam a urgência dessa agenda. Ao estabelecer formação continuada, articulação federativa e redes de apoio como componentes da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, o Decreto nº 12.686/2025 e sua regulamentação criam referência para os sistemas de ensino. O desafio dos municípios é converter dispositivos legais em capacidade concreta: equipes formadas, planejamento interprofissional, apoio pedagógico, acessibilidade e acompanhamento de resultados.

Por fim, a avaliação das políticas formativas deve incluir a experiência dos estudantes. A pergunta decisiva não é apenas se o professor concluiu um curso ou declarou sentir-se mais preparado, mas se as condições de acesso, participação e aprendizagem foram ampliadas. Essa orientação evita que a formação se torne finalidade em si mesma e mantém o foco no direito educacional que justifica sua existência.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo analisou condições pelas quais a formação continuada pode contribuir para práticas pedagógicas inclusivas nas redes municipais de ensino. A discussão demonstra que o

desenvolvimento profissional possui potencial para ampliar conhecimentos, habilidades e crenças docentes, mas seus efeitos dependem de desenho formativo coerente, continuidade, acompanhamento e suporte institucional. A formação episódica e centrada na transmissão de técnicas tende a produzir resultados limitados diante da complexidade da inclusão escolar.

Nas redes municipais, uma política formativa consistente deve articular diagnóstico de necessidades, currículo, acessibilidade, avaliação, trabalho colaborativo, AEE e gestão. O professor precisa ser apoiado para analisar barreiras, planejar alternativas, acompanhar respostas dos estudantes e revisar decisões. Paralelamente, a secretaria e a escola devem assegurar tempo de planejamento, recursos, suporte técnico e definição de responsabilidades. Sem essas condições, a formação corre o risco de atribuir ao indivíduo problemas produzidos institucionalmente.

Os achados também indicam que a colaboração constitui eixo estruturante. Professores regentes, professores do AEE, profissionais de apoio, gestores e equipes técnicas precisam compartilhar linguagem, objetivos e processos de acompanhamento. A inclusão não se consolida quando o conhecimento especializado circula apenas em espaços separados. A formação pode funcionar como dispositivo de aproximação entre profissionais e como espaço de construção de respostas pedagógicas coletivas.

A agenda de pesquisa ainda demanda estudos longitudinais em redes municipais brasileiras, capazes de acompanhar a relação entre formação, mudança de prática e resultados de participação e aprendizagem. Também são necessários estudos comparativos entre municípios de diferentes portes e capacidades administrativas,

bem como pesquisas sobre modelos de mentoria, comunidades de prática, formação híbrida e avaliação de acessibilidade curricular.

Conclui-se que formar para a inclusão é organizar um processo permanente de desenvolvimento profissional orientado à remoção de barreiras e à garantia do direito de aprender em comum. Quando integrada à política de rede, a formação deixa de ser uma resposta eventual à presença de estudantes com deficiência e passa a constituir parte do próprio modo de planejar, ensinar, avaliar e gerir a escola pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2026.

DONATH, Johanna L.; LÜKE, Timo; GRAF, Elisabeth; TRAN, Ulrich S.; GÖTZ, Thomas et al. Does professional development effectively support the implementation of inclusive education? A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, v. 35, art. 30, 2023. DOI: 10.1007/s10648-023-09752-2.

FU, Wangqian; WANG, Yimin; LIANG, Qiying; PAN, Qianqian. Teacher professional development for inclusive pedagogy in mainstream primary and secondary schools: a systematic review of quantitative pre-post studies. *Education Sciences*, v. 16, n. 6, art. 910, 2026. DOI: 10.3390/educsci16060910.

GORDILLO, Magdaly; PRADO, Víctor. Formación docente y práctica pedagógica en la educación inclusiva: revisión sistemática. *Ciencia y Educación*, v. 8, n. 2, p. 75-93, 2024. DOI: 10.22206/cyed.2024.v8i2.3104.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar da Educação Básica 2025: apresentação dos resultados. Brasília, DF: Inep, 2026.

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, e14831, 2025. DOI: 10.25053/redufor.v10.e14831.

SILVA, Ana Carolina de Souza; MAYRINCK, Maria Vitória Gois; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento. Formação continuada de professores no âmbito da Educação Inclusiva: percepções e proposições formativas a partir de professores da rede municipal. *Revista Cocar*, v. 21, n. 39, p. 1-21, 2024.

SILVA, Karine Barbosa da. A formação continuada de professores no contexto da educação inclusiva na rede municipal de educação de Goiânia. 2024. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Goiás, Inhumas, 2024.

UNESCO. Global Education Monitoring Report 2023: technology in education – a tool on whose terms? Paris: UNESCO, 2023. DOI: 10.54676/UZQV8501.

¹ Mestranda em Ciências da Educação Christian Business School – Paris, França E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Doutoranda em Ciências da Educação Christian Business School – Paris, França E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Mestranda em Ciências da Educação Christian Business School – Paris, França E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Mestranda em Ciências da Educação Christian Business School – Paris, França E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁵ Mestrando em Ciências da Educação Christian Business School – Paris, França E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁶ Doutoranda em Ciências da Educação Christian Business School – Paris, França E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁷ Mestrando em Ciências da Educação Christian Business School – Paris, França E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁸ Pós-graduada em Psicopedagogia Instituição: Unopar Endereço: R. Eugenia Dantas Araujo, 55 – Hospital, Brumado E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁹ Mestranda em Ciências da Educação Christian Business School – Paris, França E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

¹⁰ Doutoranda em Ciências da Educação Christian Business School – Paris, França E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)