REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS

CONTINUING TEACHER EDUCATION AND INCLUSIVE EDUCATION IN THE EARLY ELEMENTARY YEARS

Ciências Humanas • 10/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/794207752

Juliana Colombi Cangussu[1]

Francisca Cavalcante Silva da Silva[2]

RESUMO

Este artigo analisa como a formação continuada pode promover a educação inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de pesquisa bibliográfica, qualitativa e exploratória, baseada em produções acadêmicas e documentos normativos sobre formação docente e inclusão. A discussão considera a presença de estudantes que integram o público-alvo da Educação Especial nas classes comuns e as condições para sua participação e aprendizagem. A análise aponta que a formação pode ampliar conhecimentos docentes e apoiar práticas acessíveis quando ligada às situações de ensino, ao planejamento colaborativo e ao apoio institucional. Conclui-se que a formação continuada pode favorecer a inclusão quando articulada às condições de trabalho e às políticas públicas, ampliando a participação e a aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Formação continuada; Educação inclusiva; Anos iniciais.

ABSTRACT

This article examines how continuing teacher education can promote inclusive education in the early elementary years. This qualitative, exploratory bibliographic study draws on academic publications and policy documents on teacher education and inclusion. It considers students targeted by Special Education in regular classrooms and the conditions for their participation and learning. The analysis indicates that continuing education can expand teachers' knowledge and support accessible practices when linked to teaching situations, collaborative planning, and institutional support. The article concludes that professional development aligned with working conditions and public policies can strengthen students' participation and learning within

elementary school classrooms and communities.
Keywords: Continuing education; Inclusive education; Early years.

1. INTRODUÇÃO

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a escola introduz os estudantes em novas relações e contribui para que construam vínculos com o conhecimento, a convivência coletiva e a aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) atribui importância aos anos iniciais do Ensino Fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social. Nessa etapa, os estudantes constroem vínculos com o conhecimento e ampliam suas experiências de aprendizagem.

A diversidade que compõe cada turma não é uma situação excepcional a ser resolvida à parte; é uma condição constitutiva do trabalho pedagógico. Pensar a educação inclusiva nessa etapa implica perguntar como a escola organiza o ensino para que as diferenças não se convertam em barreiras à aprendizagem e ao pertencimento.

A formação continuada pode ampliar os repertórios didáticos dos professores, favorecer a reflexão sobre barreiras à aprendizagem e apoiar a elaboração de respostas pedagógicas.

Nesse contexto, o problema de pesquisa consiste em compreender como a formação continuada dos professores pode contribuir para a promoção da educação inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O objetivo geral deste artigo é analisar a contribuição da formação continuada dos professores para a promoção da educação inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como objetivos específicos, busca-se conceituar formação continuada e educação inclusiva, discutir possibilidades de formação docente nessa área e identificar contribuições dessa formação para as práticas pedagógicas inclusivas.

A relevância do artigo está em examinar como a formação é organizada, acessada e relacionada à prática. Essa abordagem considera a responsabilidade profissional do educador em articulação com as responsabilidades da gestão, dos sistemas de ensino e das instituições formadoras.

O artigo aproxima o debate sobre formação continuada de situações comuns nos anos iniciais, como atividades coletivas, explicações de tarefas, avaliações, participação no recreio e escuta das crianças. Nesses contextos, a inclusão orienta decisões de ensino e organização da vida escolar.

Além desta introdução e da conclusão, o artigo apresenta três seções principais. A primeira discute o marco legal e as diretrizes da educação inclusiva e, em duas subseções, aborda a formação continuada e a prática pedagógica. A segunda apresenta os procedimentos metodológicos, e a terceira reúne a discussão e os resultados da revisão bibliográfica.

A discussão parte do reconhecimento de direitos previstos na legislação e da necessidade de condições pedagógicas e institucionais para concretizá-los. Em seguida, examina como a

formação continuada pode apoiar o desenvolvimento profissional e a elaboração de práticas mais acessíveis.

A metodologia caracteriza o estudo como revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, realizada com livros, artigos, periódicos, legislação educacional e documentos oficiais relacionados ao tema.

A opção pela revisão bibliográfica justifica-se pela necessidade de articular aportes conceituais e dispositivos normativos para analisar as contribuições atribuídas à formação continuada nas práticas inclusivas dos anos iniciais. Como não foram realizadas entrevistas, observações em sala, aplicação de questionários ou coleta de dados com estudantes, famílias e professores, as considerações não são apresentadas como resultados de pesquisa de campo.

A análise bibliográfica discute a formação continuada como possibilidade de ampliar conhecimentos docentes e apoiar práticas pedagógicas diversificadas e acessíveis. Também destaca a importância do trabalho coletivo entre professores, gestores, profissionais especializados e famílias. A conclusão retoma essas contribuições e as condições institucionais necessárias para promovê-las.

2. O MARCO LEGAL E AS DIRETRIZES POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva parte do reconhecimento de que todos os estudantes têm direito à educação e de que a escola deve organizar condições para que possam aprender e participar. Essa perspectiva não se resume à presença física em um espaço comum. Envolve rever barreiras que podem surgir no currículo, na comunicação, nas

interações, nas avaliações, na acessibilidade e nas expectativas sobre o que cada criança pode realizar.

A diferença não é, em si, um problema a ser corrigido no estudante. O desafio pedagógico consiste em identificar quando a organização escolar restringe oportunidades e como ela pode ser transformada.

Mantoan (2015) compreende a inclusão como transformação da organização escolar, do currículo e das práticas pedagógicas, e não como simples adaptação do estudante a uma estrutura que permanece inalterada.

Essa concepção dialoga com a Declaração de Salamanca, aprovada em 1994 durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na Espanha em cooperação com a UNESCO. O documento destaca a importância de escolas capazes de acolher a diversidade das crianças e influenciou debates e políticas de educação inclusiva em diferentes países (UNESCO, 1994).

A Declaração de Salamanca defende que as escolas acolham todos os estudantes e considerem suas diferenças e particularidades. O documento apresenta princípios e orientações para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais.

A Convenção da Guatemala foi adotada em 1999 e promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. O instrumento estabelece medidas para eliminar a discriminação contra pessoas com deficiência e proteger o exercício de seus direitos (Brasil, 2001).

No ordenamento jurídico brasileiro, a Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e prevê igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (Brasil, 1988). A

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) define a Educação Especial como modalidade oferecida preferencialmente na rede regular e determina, no artigo 59, que os sistemas de ensino assegurem currículos, métodos, recursos e organização adequados, além de professores capacitados para atuar nas classes comuns (Brasil, 1996).

Essas diretrizes mostram que a garantia do direito à educação não depende apenas da iniciativa individual do docente. A organização do sistema de ensino e da escola também integra essa responsabilidade.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação em 2008, orienta a transversalidade da Educação Especial, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a formação de professores e a participação da família e da comunidade (Brasil, 2008). Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforçou o direito à educação em sistema inclusivo e atribuiu ao poder público deveres relativos ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem, com oferta de serviços e recursos de acessibilidade (Brasil, 2015). A efetivação desses direitos exige decisões pedagógicas e condições institucionais concretas.

A Base Nacional Comum Curricular orienta aprendizagens essenciais ao longo da Educação Básica. Em uma perspectiva inclusiva, os objetivos de aprendizagem permanecem como referência comum, enquanto caminhos, recursos, tempos e formas de participação podem ser diversificados conforme as necessidades dos estudantes (Brasil, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular não implica reduzir automaticamente as expectativas para determinadas crianças nem aplicar uma adaptação padronizada a todos os estudantes com o mesmo diagnóstico. O planejamento deve considerar cada estudante, os objetivos de aprendizagem e as barreiras observadas na situação de ensino.

A legislação, por si só, não transforma a realidade escolar. Entre a formulação de um direito e sua concretização há decisões sobre formação, composição das equipes, acessibilidade, materiais, planejamento e acompanhamento da aprendizagem. Nesse processo, a formação continuada pode ajudar os profissionais a interpretar normas e princípios à luz das necessidades pedagógicas da turma, sem reduzi-los a uma lista de procedimentos.

Outro cuidado conceitual diz respeito ao vocabulário. Expressões como “aluno normal” ou “criança atípica” podem reforçar a ideia de uma única norma de desenvolvimento. Na redação acadêmica, convém usar “estudante com deficiência”, “estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA)” ou “público-alvo da Educação Especial”, conforme o recorte do estudo. Essas categorias não devem ser tratadas como equivalentes a todas as diferenças, condições de aprendizagem ou formas de neurodivergência (Brasil, 2012).

Nos anos iniciais, a precisão conceitual relaciona-se a uma visão pedagógica atenta ao desenvolvimento e às interações. As crianças aprendem por diferentes meios e ritmos, mas essa diversidade não autoriza reduzir a experiência escolar à identificação diagnóstica. Um diagnóstico pode oferecer informações relevantes para o planejamento, mas não substitui a observação pedagógica, o

diálogo com a família, a escuta da criança e o acompanhamento de suas aprendizagens com apoio e participação.

2.1. Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional Docente

A formação continuada pode ser compreendida como um processo de desenvolvimento profissional que se estende ao longo da carreira e se relaciona com os desafios concretos do trabalho docente. Não se limita à participação eventual em palestras ou cursos; inclui estudo, reflexão sobre a prática, diálogo entre pares, análise de situações de ensino, planejamento e revisão de decisões pedagógicas.

Nóvoa (2009) destaca que o desenvolvimento profissional ganha consistência quando se constrói no interior da profissão, em diálogo com as experiências e os saberes do coletivo docente.

A contribuição da formação também depende de sua concepção. Quando o professor é tratado apenas como destinatário de técnicas prontas, há menos espaço para compreender por que uma estratégia funciona em determinada situação e não em outra. Quando a formação inclui estudo de casos, planejamento colaborativo e análise de práticas, o educador pode relacionar o conhecimento teórico às condições da turma e construir respostas justificadas. Isso é relevante em contextos inclusivos, nos quais as necessidades de apoio variam entre estudantes e ao longo do tempo.

Gatti (2008), ao analisar políticas de formação continuada no Brasil, discute a articulação entre programas, formação inicial e condições de exercício da docência. Essa análise ajuda a evitar a ideia de que a

oferta de cursos, por si só, resolve os desafios de qualificação profissional. A qualidade e a continuidade da formação, seu vínculo com as demandas do trabalho e as condições para a participação dos professores são dimensões relacionadas.

Entre as iniciativas de formação na área está o curso de extensão “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, desenvolvido pela SECADI/MEC em parceria com a CAPES e executado por instituições públicas de ensino superior vinculadas à Universidade Aberta do Brasil. A iniciativa busca qualificar as práticas pedagógicas de professores da Educação Básica para o desenvolvimento de uma educação inclusiva (CAPES, [s.d.]).

Mantoan (2006) ressalta a importância da formação docente para a consolidação da educação inclusiva. O professor precisa desenvolver uma percepção atenta às necessidades e particularidades dos estudantes, de modo a apoiar seu desenvolvimento e respeitar suas diferenças.

A formação continuada e a práxis pedagógica são dimensões relacionadas do desenvolvimento profissional docente. A formação pode oferecer subsídios teóricos para uma ação consciente, intencional e submetida à reflexão crítica.

A escola e a gestão pedagógica também têm papel decisivo na oferta de um ensino de qualidade. Cabe à instituição criar condições para que o professor planeje estratégias e atividades de acordo com os objetivos de aprendizagem e as necessidades observadas, com os recursos e apoios disponíveis.

Vasconcellos (2009, p. 39) destaca a importância de práticas pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos

estudantes, deem sentido aos conteúdos e favoreçam a construção coletiva do conhecimento.

A articulação entre o professor regente e os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode apoiar o planejamento e a prática pedagógica (Mendes; Vilalva; Almeida, 2015). Esse suporte não elimina a responsabilidade do professor regente pelo ensino e pelo planejamento destinados à turma.

O professor da turma continua responsável pelo ensino de todos os estudantes. O trabalho colaborativo deve ampliar as possibilidades metodológicas comuns, sem criar um percurso paralelo que mantenha o estudante no mesmo espaço físico, mas à margem da aprendizagem do grupo (Mantoan, 2006).

Uma formação que favoreça a participação docente pode articular três movimentos: compreender princípios e direitos, analisar situações de sala de aula e testar, acompanhar e revisar alternativas pedagógicas. Reuniões pedagógicas, estudo de casos, planejamento compartilhado, observação entre pares e retorno sobre estratégias podem integrar uma rotina formativa quando têm intencionalidade, continuidade e apoio institucional.

2.2. Prática Pedagógica Inclusiva em Sala de Aula

Libâneo (2013) afirma que a mudança na prática educativa ocorre quando o professor se apropria de aportes teóricos para compreender a complexidade do cotidiano escolar. A formação pode apoiar essa reflexão e a revisão das decisões pedagógicas.

A atuação docente em contextos inclusivos exige revisão contínua das práticas pedagógicas. Em vez de reproduzir modelos rígidos e

homogeneizadores, o professor pode organizar o ensino considerando as necessidades observadas e as demandas de cada situação (Carvalho, 2009).

Para Mantoan (2006), a construção de um ambiente escolar inclusivo não se limita a garantir o acesso físico ou a matrícula do estudante com deficiência na escola regular. Também envolve a organização de metodologias, tempos e recursos didáticos que favoreçam sua participação e aprendizagem.

A prática pedagógica requer intencionalidade e acompanhamento. A diversidade deve ser considerada no planejamento, e a identificação de barreiras pode orientar mudanças que ampliem o desenvolvimento e a participação dos estudantes.

Nesse contexto, o professor mobiliza saberes que se relacionam com sua formação e com a experiência de trabalho. Tardif (2014) discute os saberes docentes como conhecimentos constituídos em diferentes fontes, entre elas a prática profissional.

Em contextos inclusivos, a reflexão sobre a própria prática pode ajudar o professor a enfrentar dúvidas e a investigar quais apoios favorecem a participação e a aprendizagem dos estudantes.

Para isso, a ação docente precisa de redes colaborativas e de condições de trabalho que permitam o planejamento conjunto. A articulação entre o professor regente e o profissional do AEE pode ampliar as possibilidades metodológicas da turma (Mendes; Vilalva; Almeida, 2015).

Para Freire (2019), a reflexão crítica sobre a prática docente pode relacionar o fazer pedagógico à transformação da realidade social.

A parceria entre profissionais pode evitar a criação de percursos paralelos que afastem o estudante das atividades do grupo. O suporte especializado deve contribuir para a participação nas propostas comuns, em articulação com a formação docente, o apoio institucional e o direito à aprendizagem (Brasil, 1988).

3. METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza básica, com objetivos exploratórios e descritivos. Busca compreender e sistematizar a produção sobre a contribuição da formação continuada de professores para a promoção da educação inclusiva, considerando perspectivas teóricas, políticas e pedagógicas do contexto educacional brasileiro. A revisão bibliográfica permite colocar em diálogo estudos, documentos normativos e resultados de pesquisas já publicados.

O levantamento bibliográfico foi realizado em bases acadêmicas, entre elas SciELO, Google Scholar e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, além de periódicos especializados. Também foram consultados documentos oficiais do Ministério da Educação e da CAPES. As buscas utilizaram descritores relacionados à formação continuada, à educação inclusiva, às práticas pedagógicas inclusivas e ao desenvolvimento profissional docente.

Foram priorizados artigos científicos, livros, teses, dissertações e documentos normativos em língua portuguesa, especialmente os publicados entre 2008 e 2026, além de obras clássicas relevantes para o tema. Foram excluídos textos duplicados, sem relação direta com o objeto de estudo ou sem rigor metodológico. Após a coleta,

realizou-se leitura exploratória, seletiva, analítica e interpretativa, organizando o material em categorias temáticas: fundamentos da inclusão, políticas públicas, desafios docentes e contribuições da formação continuada (Lakatos; Marconi, 2003).

O referencial teórico dialoga com Mantoan, Gatti, Libâneo, Carvalho e Freire. A análise busca identificar como a formação continuada pode favorecer práticas pedagógicas inclusivas e fortalecer o direito à aprendizagem. Por se tratar de revisão bibliográfica, não houve participação direta de seres humanos.

4. RESULTADOS E CONCLUSÃO

O objetivo deste estudo foi analisar a contribuição da formação continuada dos professores para a promoção da educação inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A discussão bibliográfica permite compreender a inclusão escolar como compromisso com o direito à educação, à participação e à aprendizagem. Sua concretização depende de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade presente no ambiente escolar.

A literatura e os documentos discutidos apontam a formação continuada como uma possibilidade de desenvolvimento profissional. Por meio dela, os professores podem ampliar conhecimentos, refletir sobre experiências de sala de aula e estudar estratégias para enfrentar barreiras à aprendizagem. Essas ações podem apoiar práticas diversificadas e acessíveis, desde que relacionadas às necessidades dos estudantes e às condições de trabalho.

A discussão também indica que a promoção da educação inclusiva exige reflexão sobre concepções e práticas pedagógicas. A inclusão

pressupõe mudanças na organização escolar para que as diferenças sejam respeitadas e todos tenham oportunidades de aprender (Mantoan, 2003).

Outro aspecto recorrente na literatura é a importância do trabalho coletivo. A efetivação da educação inclusiva envolve, além dos professores, a gestão escolar, os profissionais do AEE, as famílias e os sistemas de ensino. A formação continuada precisa estar relacionada a condições de trabalho, recursos pedagógicos, acessibilidade e políticas públicas que apoiem o desenvolvimento profissional.

4.1. Contribuições e Condições para as Práticas Inclusivas

A síntese desta revisão sugere que a formação continuada pode contribuir para a inclusão quando se relaciona às decisões que os professores tomam no cotidiano. Reconhecer barreiras, rever instruções, selecionar recursos acessíveis e acompanhar a participação são ações que exigem conhecimento pedagógico e análise da situação concreta. A formação pode oferecer espaço para que os docentes estudem essas situações e avaliem alternativas, em diálogo com os princípios discutidos por Mantoan (2015).

Essa relação ajuda a compreender por que a participação em cursos, isoladamente, não garante mudanças nas práticas. Os conhecimentos construídos em uma atividade formativa precisam ser articulados às condições de trabalho, ao tempo destinado ao planejamento e às possibilidades de diálogo entre profissionais. A discussão de Gatti (2008) sobre políticas de formação e condições de exercício da docência reforça a necessidade de considerar essas dimensões em conjunto.

O planejamento colaborativo pode contribuir para que o professor regente e os profissionais do AEE compartilhem informações sobre objetivos, recursos e formas de acompanhamento. A cooperação torna-se relevante quando apoia a participação do estudante nas atividades da turma e mantém a responsabilidade pedagógica compartilhada. Esse argumento retoma a discussão sobre a articulação entre ensino comum e atendimento especializado (Mendes; Vilalva; Almeida, 2015).

Como o estudo se baseia em revisão bibliográfica, essa análise não permite afirmar que determinadas práticas foram observadas ou produziram resultados em uma escola específica. Ela organiza contribuições e condições discutidas nas fontes consultadas. Pesquisas empíricas poderão examinar como os processos de formação se relacionam com o planejamento docente, as barreiras identificadas e a participação dos estudantes em contextos escolares concretos.

A análise também permite distinguir formação continuada de responsabilização individual do professor. Cursos podem ampliar conhecimentos, mas a resposta às barreiras depende de decisões que envolvem a escola: distribuição de recursos, tempo para planejamento, diálogo entre profissionais e acompanhamento das aprendizagens. Essa interpretação decorre da articulação entre os marcos legais discutidos e as condições de trabalho docente abordadas por Gatti (2008).

Outro aspecto é a necessidade de planejar para a turma sem apagar as necessidades particulares dos estudantes. A flexibilização de estratégias, materiais, tempos e formas de participação deve estar associada aos objetivos de aprendizagem e às barreiras

identificadas. Assim, a prática inclusiva não se resume a oferecer uma atividade separada ao estudante com deficiência; requer examinar como ele participa das propostas comuns e quais apoios tornam essa participação possível (Mantoan, 2015).

Essa perspectiva atribui à formação continuada uma função de análise e revisão do trabalho pedagógico. Em vez de apresentar receitas aplicáveis a qualquer estudante, o processo formativo pode apoiar a leitura de situações concretas, a escolha de alternativas e a avaliação de seus efeitos. Como a revisão não observou práticas escolares, essa proposição deve ser entendida como interpretação das fontes discutidas, e não como comprovação de eficácia de um modelo específico.

A formação também precisa considerar que as barreiras não se apresentam da mesma maneira em todas as atividades. Um estudante pode participar de uma discussão oral e encontrar dificuldade para acessar um texto impresso; outro pode compreender o conteúdo, mas precisar de mais tempo ou de diferentes formas para demonstrar o que aprendeu. Por isso, a análise pedagógica deve observar a relação entre objetivo, atividade, recurso e participação, evitando que uma característica individual seja tomada como explicação única para a dificuldade.

A legislação discutida no artigo oferece princípios e obrigações que orientam essa organização, mas não descreve uma solução única para cada situação de sala de aula. A formação continuada pode apoiar a leitura desses princípios e sua tradução em decisões pedagógicas, desde que os professores tenham oportunidades de estudo e condições para planejar. Essa relação entre conhecimento,

prática e organização institucional aparece como eixo recorrente na discussão apresentada.

O trabalho com o AEE também requer clareza sobre objetivos e responsabilidades. A troca entre os profissionais pode ajudar a selecionar recursos de acessibilidade, antecipar obstáculos e acompanhar a participação do estudante. Para que essa colaboração não resulte em atendimento isolado, o planejamento precisa manter vínculo com as atividades e aprendizagens propostas à turma. Essa síntese retoma a discussão sobre a articulação entre ensino comum e atendimento especializado (Mendes; Vilalva; Almeida, 2015).

A revisão permite, portanto, apontar condições que podem favorecer a formação inclusiva, mas não comparar modelos formativos nem afirmar seus efeitos sobre a aprendizagem. A explicitação das datas de busca, dos critérios de seleção e da quantidade de materiais analisados contribui para a transparência do percurso metodológico e permite que os leitores compreendam o alcance da revisão.

A análise das situações de ensino também requer atenção às formas de avaliação. Se os estudantes podem acessar o conteúdo por diferentes meios, é importante que as atividades avaliativas permitam observar o que aprenderam sem confundir a dificuldade de acesso ao formato com a aprendizagem do conteúdo. Essa consideração não propõe um instrumento único; destaca que o planejamento e a avaliação precisam estar relacionados aos objetivos de aprendizagem e às barreiras observadas, mantendo expectativas pedagógicas e condições de participação.

A revisão ainda permite compreender a formação continuada como parte de um processo institucional. A escola pode favorecer esse processo quando organiza tempos de estudo e planejamento, promove interlocução entre professores e profissionais especializados e acompanha as decisões adotadas. Sem esses espaços, o conhecimento adquirido em cursos pode permanecer separado dos desafios da sala de aula. Essa leitura retoma a discussão sobre a articulação entre formação, prática e condições de trabalho (Gatti, 2008).

Também é necessário distinguir apoio pedagógico de substituição da responsabilidade docente. O Atendimento Educacional Especializado pode colaborar com recursos, estratégias e acessibilidade, enquanto o professor regente mantém a responsabilidade pelo ensino da turma. Essa articulação deve ser construída em torno de objetivos comuns e da participação do estudante nas experiências compartilhadas, de modo que o atendimento especializado complemente o trabalho escolar e não produza um percurso alheio ao currículo.

Por fim, as fontes discutidas apontam que a formação docente precisa integrar conhecimentos sobre direitos e políticas educacionais com a análise de práticas. O estudo da legislação oferece parâmetros para reconhecer responsabilidades; a discussão de situações pedagógicas permite refletir sobre como esses direitos se concretizam em atividades, interações e avaliações. Essa aproximação entre fundamentos e decisões cotidianas constitui uma possibilidade de organização da formação, cuja efetividade ainda precisaria ser investigada em estudos empíricos.

A formação continuada também pode contribuir para que o professor examine se uma barreira está associada às características da atividade ou à maneira como ela foi organizada. Instruções, materiais, tempo, comunicação e dinâmica de participação são aspectos que podem ser revistos sem abandonar os objetivos de aprendizagem. Essa análise evita atribuir automaticamente a dificuldade ao estudante e orienta a busca de apoios coerentes com a situação observada.

A diversificação de estratégias precisa manter coerência com o currículo e com o direito de todos à aprendizagem. Flexibilizar a forma de apresentar um conteúdo ou de acompanhar uma atividade não significa reduzir de maneira automática o que se espera que o estudante aprenda. Significa considerar caminhos diferentes para alcançar objetivos comuns e analisar quais recursos favorecem o acesso e a participação. Essa interpretação relaciona as discussões sobre inclusão, planejamento e eliminação de barreiras apresentadas ao longo do artigo.

A formação pode ainda apoiar a construção de critérios para acompanhar as práticas. Professores podem analisar se os estudantes compreendem as orientações, se conseguem utilizar os materiais, se participam das interações e se dispõem de meios para demonstrar o que aprenderam. Esses elementos não constituem resultados mensurados por esta pesquisa, mas dimensões que podem orientar a reflexão pedagógica e a elaboração de estudos futuros sobre a inclusão escolar.

A responsabilidade institucional envolve também a continuidade das ações. Iniciativas pontuais podem apresentar conteúdos relevantes, mas a incorporação de novos conhecimentos ao trabalho

docente exige oportunidades de retomada, discussão entre pares e análise das decisões tomadas. A equipe gestora pode favorecer esse processo ao integrar formação e planejamento escolar e ao considerar as necessidades de apoio dos professores. Essa proposição acompanha a discussão do artigo sobre o papel das condições de trabalho na formação continuada.

As fontes analisadas também sustentam a importância de evitar soluções uniformes para estudantes que apresentam necessidades distintas. O planejamento pode combinar propostas comuns à turma e apoios específicos, desde que a organização não afaste o estudante das experiências de aprendizagem compartilhadas. A parceria entre professor regente e AEE pode contribuir para esse equilíbrio quando há objetivos discutidos em conjunto e acompanhamento da participação do estudante.

Essas considerações não permitem afirmar que toda formação continuada produz mudanças ou que uma estratégia específica seja eficaz em todos os contextos. A revisão identifica relações e possibilidades presentes nas fontes discutidas; a avaliação de efeitos depende de pesquisas que acompanhem práticas e condições escolares concretas. Por isso, as conclusões devem permanecer circunscritas ao alcance bibliográfico e exploratório deste artigo.

Para organizar essas decisões, a formação pode abordar a elaboração de objetivos, a seleção de materiais, a comunicação das instruções e o acompanhamento do envolvimento dos estudantes. O estudo de uma atividade concreta permite perguntar quem conseguiu participar, quais apoios foram necessários e o que pode ser modificado na próxima proposta. Esse tipo de reflexão relaciona conteúdos teóricos a situações reconhecíveis pelos professores e

ajuda a evitar que a formação permaneça distante dos problemas que motivaram sua realização.

A análise das barreiras também pode envolver a participação dos próprios estudantes. Nos anos iniciais, formas adequadas à idade, como escuta, observação e conversa sobre as atividades, podem contribuir para que o professor compreenda como as crianças percebem as propostas e os apoios oferecidos. Essa possibilidade não foi investigada diretamente neste artigo, mas decorre da discussão sobre participação e da necessidade de considerar o estudante como sujeito do processo educativo.

A família pode compartilhar informações importantes sobre a trajetória, as formas de comunicação e os apoios que favorecem a participação da criança. O diálogo com responsáveis, contudo, complementa a observação pedagógica e não transfere para a família a responsabilidade pelo planejamento escolar. A escola continua responsável por organizar o ensino e articular os apoios necessários, em consonância com o direito à educação previsto nos documentos normativos discutidos.

Por essa razão, a formação continuada precisa considerar o contexto institucional em que os professores atuam. A disponibilidade de materiais acessíveis, os encaminhamentos do AEE, os momentos de planejamento e a orientação da gestão podem facilitar ou limitar a aplicação de estratégias. A leitura dessas condições evita explicar todos os desafios pela falta de preparo individual e permite analisar o que a organização escolar pode modificar para sustentar a participação e a aprendizagem.

A articulação entre formação e acompanhamento pode ainda ajudar a equipe a revisar práticas que parecem inclusivas apenas pela intenção. Uma atividade pode ser oferecida a todos e, mesmo assim, não garantir que cada estudante compreenda as orientações, acesse os recursos ou participe das interações. Observar essas dimensões permite que a equipe discuta ajustes e acompanhe sua pertinência, sem presumir que uma adaptação seja adequada para todo estudante ou para todas as situações.

Essas possibilidades reforçam o caráter processual do desenvolvimento profissional. O professor pode formular uma questão a partir da prática, buscar apoio teórico e institucional, experimentar uma alternativa e refletir sobre o que ocorreu. Esse movimento não elimina as limitações de tempo, recursos ou formação inicial, mas pode apoiar uma atuação mais consciente quando a escola garante condições para que o estudo e o planejamento ocorram de modo contínuo.

Em resposta ao problema deste artigo: como a formação continuada dos professores pode contribuir para a promoção da educação inclusiva nos anos iniciais? A revisão indica possíveis contribuições para o aprimoramento dos conhecimentos docentes, a diversificação das estratégias de ensino, a reflexão crítica sobre as práticas e o planejamento colaborativo. Essas contribuições podem ampliar oportunidades de participação e aprendizagem, respeitando as características e potencialidades dos estudantes.

Conclui-se que a formação continuada pode contribuir para a construção de uma educação inclusiva nos anos iniciais quando se relaciona às necessidades da escola e conta com apoio institucional. O processo formativo pode criar oportunidades para que os

professores analisem suas práticas, reconheçam barreiras e planejem alternativas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem de todos.

A revisão também aponta a necessidade de ampliar as oportunidades de formação continuada e fortalecer políticas públicas de inclusão escolar. As conclusões devem ser compreendidas nos limites de uma pesquisa bibliográfica; estudos empíricos poderão examinar como diferentes modelos formativos se relacionam com as práticas escolares e com a participação dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 out. 2026.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 1nov. 2026.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 1 nov. 2026.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 17 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 17 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 17 out. 2026.

CAPES. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, [s.d.]. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/articulacao-e-inovacao-em-educacao-aberta/sistema-universidade-aberta-do-brasil/mais-sobre-o-sistema-uab/cursos-nacionais-do-sistema-universidade-aberta-do-brasil/educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva. Acesso em: 17 out. 2026.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57–70, jan./abr. 2008. DOI: 10.1590/S1413-24782008000100006. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/brasil-atingiu-maior-percentual-de-estudantes-em-tempo-integral. Acesso em: 17 out. 2026.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILALVA, Carlos Alberto; ALMEIDA, Maria Amélia (org.). O Atendimento Educacional Especializado e a escola comum: articulações, práticas e parcerias. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Revista de Educação, Lisboa, n. 350, p. 203–218, set./dez. 2009.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

---

[1] Acadêmica do 8° período do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação Santa Terezinha (FEST). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[2] Mestra pela UNIALFA, professora do curso de Pedagogia e especialista em Libras e em Docência do Ensino Superior pela FEST. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail. Orientadora deste Artigo.