

Percursos Formativos De Professores Para A Educação Inclusiva: Análise Das Demandas Contemporâneas Da Escola

Janete Aparecida Klein

Núbia Xavier Da Silva

William Conceição

Jane Schumacher

Michell Pedruzzi Mendes Araújo

Luiz Eduardo Da Silva Santos

Telmo Rosa Nogueira

André Costa Da Silva

Francisnei Freitas Santos

Letícia Leite Rodrigues

Doutora Em Educação Em Ciências E Matemática

Universidade Federal Do Tocantins (Uft)

Mestre Em Educação Inclusiva - Universidade Federal Do Amapá - Unifap

Especialista Em Gestão Escolar - Instituição: Usp/Esalq

Mestrando Em Sistemas De Informação Na Usp/Each

Professora Na Universidade Federal De Santa Maria-Rs.

Chefe Do Observatório De Direitos Humanos Da Pró Reitoria De Extensão Da Ufsm.

Doutor Em Educação (Ufes)

Docente Na Universidade Federal De Goiás (Ufg)

Licenciatura Em Letras-Português (Ifal - Maceió)

Graduação Em Licenciatura Em Física Pela Universidade Federal Do Espírito Santo.

Mestrando Em Educação Inclusiva – Profei - Pela Universidade Estadual De Minas Gerais.

Graduado Em Pedagogia (Unidombosco) E Em Filosofia (Unimes).

Doutorando Em Psicologia – Unip – Docente Na Unip.

Bacharel Enfermagem Pela Faculdade De Tecnologia E Ciências De Jequié.

Especialista Em Saúde Pública.

Bacharel Em Direito.

Pós-Graduanda Em Direito De Família E Direito Previdenciário.

Abstract:

The training of teachers for inclusive education is one of the main demands of contemporary schools, given the expansion of access and the growing diversity of students in Brazilian Basic Education. Documents such as the National Policy for Special Education from the Perspective of Inclusive Education (Brazil, 2008), the Brazilian Inclusion Law (Brazil, 2015), and the guidelines of the National Common Core for Teacher Training (Brazil, 2019) reinforce the need for training pathways that integrate theory, practice, and an ethical commitment to equity. International organizations such as UNESCO (2020), the UN (2006), and the OECD (2021) point out that the quality of teacher training is one of the decisive factors in reducing inequalities and increasing the participation of historically marginalized groups. In the national context, data from INEP (School Census) and IBGE (PNAD) reveal that the presence of students with disabilities and specific educational needs grows every year, requiring more flexible and accessible pedagogical practices. Authors such as Mantoan (2015), Mittler (2003), Rodrigues (2017), and Nóvoa (2009) argue that training should foster critical reflection, collaborative work, and the construction of inclusive environments. Thus, continuous and contextualized training pathways become essential for teachers to respond to the complex demands of the inclusive school.

Keywords: Teacher Training. Inclusive Education. Educational Policies. Equity.

Date of Submission: 04-12-2025

Date of Acceptance: 14-12-2025

I. Introdução

A formação de professores para a educação inclusiva é uma das principais demandas das escolas brasileiras contemporâneas. Este imperativo surge da ampliação do acesso e da crescente diversidade de estudantes na Educação Básica. Documentos nacionais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (2019), reforçam a necessidade de percursos formativos que integrem teoria, prática e um compromisso ético com a equidade.

A efetiva integração dessas premissas nos currículos e nas práticas formativas permanece um desafio complexo. Muitos cursos ainda abordam a inclusão como um módulo isolado, um apêndice à formação tradicional, em vez de princípio estruturante que permeia todas as disciplinas e estágios. Essa fragmentação reproduz, no âmbito da formação, a lógica do atendimento segregado que se pretende superar. Para transcender essa realidade, é crucial que a formação, inicial e continuada, proporcione vivências reflexivas e colaborativas no cotidiano escolar, preparando o futuro docente não apenas para adaptar conteúdos, mas para redesenhar ambientes, estratégias e avaliações a partir do diálogo com as singularidades. Só assim se construirá uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva, que não se limite a receber o estudante na escola, mas que seja capaz de garantir sua participação e aprendizagem no coletivo da sala de aula.

No cenário internacional, organizações como a Unesco (2020), a ONU (2006) e a OCDE (2021) apontam a qualidade da formação docente como um fator decisivo para reduzir desigualdades e ampliar a participação de grupos historicamente marginalizados. No Brasil, dados do INEP e do IBGE confirmam um aumento contínuo no número de estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas nas salas de aula comuns. Essa realidade exige práticas pedagógicas mais flexíveis e acessíveis, para as quais muitos professores não se sentem plenamente preparados.

Autores referenciais, como Mantoan (2015), Mittler (2003), Rodrigues (2017) e Nóvoa (2009), defendem que a formação deve fomentar a reflexão crítica, o trabalho colaborativo e a construção de ambientes que acolham a diferença. No entanto, a implementação da inclusão enfrenta obstáculos estruturais. Muitas escolas operam com infraestrutura precária e falta de recursos especializados, sobrecarregando os docentes. Além disso, a formação inicial frequentemente trata a diversidade como um tema à parte, e não como um princípio central da profissão.

Essa lacuna gera insegurança, conforme relatam estudos da OCDE (2021) e do Banco Mundial (2022), onde professores expressam dificuldades com planejamento diferenciado e uso de recursos de acessibilidade. Portanto, superar esses desafios requer uma mudança de perspectiva. A formação precisa ser entendida como um processo contínuo e contextualizado, intimamente ligado à realidade da escola.

É essencial promover uma abordagem colaborativa, criando espaços para que professores, gestores, especialistas e famílias planejem e reflexionem juntos. Como aponta a Unesco (2020), os sistemas que mais avançam são os que integram formação docente, participação da comunidade e suporte institucional. A formação deve ser situada, partindo dos problemas concretos do cotidiano escolar para buscar soluções coletivas.

Olhando adiante, o avanço da educação inclusiva depende de políticas públicas que articulem a formação docente com outras dimensões cruciais: financiamento adequado, apoio especializado, acessibilidade plena e avaliações renovadas. Os programas de desenvolvimento profissional devem adotar formatos flexíveis e em serviço, oferecendo suporte prático constante. Paralelamente, a pesquisa acadêmica precisa dialogar mais com a realidade das escolas, gerando conhecimentos aplicáveis.

II. Metodologia

Este artigo baseia-se em revisão bibliográfica e análise documental, abrangendo legislações nacionais, relatórios de organismos internacionais e estudos acadêmicos sobre formação docente e educação inclusiva. A seleção do material considerou produções publicadas entre 2003 e 2023, além de dados educacionais provenientes do Censo Escolar e da PNAD. A análise envolveu identificação de convergências acerca da formação docente e interpretação de como tais perspectivas dialogam com os desafios enfrentados pelas escolas.

Com base na revisão bibliográfica e análise documental empreendidas, torna-se evidente que o processo de formação docente para a inclusão transcende a simples transmissão de técnicas pedagógicas. A literatura analisada converge ao apontar que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva demanda um percurso formativo que integre, de maneira indissociável, a dimensão teórica, a prática reflexiva e um compromisso ético-político com a equidade. Esse perfil formativo ecoa as orientações de autores como Mantoan (2015) e Nóvoa (2009), que destacam a necessidade de ambientes de aprendizagem colaborativos, onde os professores possam desenvolver uma postura investigativa e crítica frente aos desafios cotidianos.

Nesse sentido, os dados do Censo Escolar e da PNAD, que revelam o crescimento constante da diversidade estudantil, não apenas justificam essa necessidade, mas também evidenciam a urgência de políticas que traduzam esses princípios em ações concretas e sustentáveis nos sistemas de ensino. A análise das fontes – que incluiu desde políticas nacionais, como a Lei Brasileira de Inclusão (2015), até relatórios de organismos

internacionais como a UNESCO (2020), indica que a qualidade da formação docente é um eixo estruturante para a redução das desigualdades educacionais.

III. Referencial Teórico

O referencial teórico deste estudo articula três dimensões complementares: o marco legal e normativo que orienta a educação inclusiva no Brasil; as contribuições de organismos internacionais que ampliam a compreensão das políticas e práticas voltadas à participação de todos os estudantes; e os aportes de autores que discutem formação docente, desenvolvimento profissional e transformação das práticas pedagógicas. A integração dessas perspectivas permite compreender a educação inclusiva como processo que envolve políticas públicas, cultura institucional e saberes docentes, destacando que a formação de professores constitui elemento central para o enfrentamento das desigualdades presentes na escola.

Quadro 1 - Bases teóricas e principais conceitos do referencial

Base Teórica / Documento	Autores / Instituições	Conceitos Centrais	Contribuição para o Artigo
Marco Legal da Educação Inclusiva no Brasil	Brasil (2008; 2015; 2019)	Inclusão escolar; acessibilidade; Atendimento Educacional Especializado; competências docentes	Define diretrizes que orientam a formação inicial e continuada e estabelece fundamentos de direitos e deveres institucionais.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	MEC/SEESP	Escolarização em classes comuns; eliminação de barreiras; serviços de apoio	Fundamenta a compreensão da inclusão como princípio e orienta a necessidade de formação docente específica.
Lei Brasileira de Inclusão (2015)	Congresso Nacional	Direitos humanos; acessibilidade; tecnologias assistivas	Reforça obrigação do Estado e das escolas de garantir condições para participação plena de estudantes com deficiência.
Base Nacional Comum para a Formação de Professores (2019)	MEC	Competências profissionais; leitura crítica da realidade; adaptação pedagógica	Define competências docentes essenciais e direciona caminhos para o desenvolvimento profissional.
Organismos Internacionais	UNESCO (2020); ONU (2006); OCDE (2021)	Participação; equidade; eliminação de barreiras; desenvolvimento profissional contínuo	Oferece parâmetros globais que dialogam com desafios brasileiros e reforçam a formação colaborativa como estratégia central.
UNESCO – Relatório GEM 2020	UNESCO	Inclusão, equidade, barreiras institucionais	Interpreta a inclusão como transformação estrutural e não apenas como adaptação de conteúdos.
ONU – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006)	Organização das Nações Unidas	Educação baseada em direitos; acessibilidade universal	Estabelece princípios éticos que orientam políticas e práticas formativas.
OCDE – Relatórios de Educação (2021)	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico	Formação continuada; colaboração docente; redes de aprendizagem	Incentiva políticas que apoiem o professor em processos contínuos de qualificação.
Teorias da Formação Docente e Inclusão	Mantoan (2015); Mittler (2003); Rodrigues (2017); Nóvoa (2009)	Diversidade; mudança estrutural; prática reflexiva; desenvolvimento profissional	Oferecem fundamento teórico para compreender a formação como processo contínuo, crítico e colaborativo.
Mantoan (2015)	M. T. E. Mantoan	Escola inclusiva; diversidade; reorganização pedagógica	Evidencia que práticas inclusivas demandam ruptura com paradigmas homogêneos.
Mittler (2003)	Peter Mittler	Mudança institucional; cultura escolar; barreiras à aprendizagem	Destaca que inclusão envolve transformação da escola como um todo.
Rodrigues (2017)	David Rodrigues	Articulação entre teoria e prática; formação interdisciplinar	Reforça importância de experiências práticas e estudo de casos na formação.
Nóvoa (2009)	Antônio Nóvoa	Desenvolvimento profissional; colaboração; identidade docente	Entende formação como processo de construção coletiva vinculado ao cotidiano escolar.

Fonte: Elaborado pelos autores

Marco legal e normativo da educação inclusiva

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) afirma que o atendimento deve ocorrer preferencialmente na escola regular, acompanhado de processos formativos que auxiliem o professor a compreender dimensões pedagógicas, sociais e culturais relacionadas à deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) acrescenta que a formação inicial e continuada deve contemplar conhecimentos sobre acessibilidade, tecnologia assistiva, organização pedagógica e direitos humanos. A Base Nacional Comum para a Formação de Professores (Brasil, 2019) reforça a necessidade de que o docente desenvolva competências que permitam interpretar a realidade escolar, adaptar estratégias e atuar de modo interdisciplinar.

Esse conjunto normativo constrói uma visão de formação fundamentada em direitos, reconhecendo que a inclusão envolve mudanças estruturais no sistema educacional. As políticas orientam que a escola deve identificar barreiras, reorganizar práticas e estabelecer ambientes que acolham a diversidade de trajetórias dos estudantes. Para isso, a formação precisa oferecer condições para que o professor compreenda como desigualdades sociais, econômicas e culturais interferem nas formas de participação escolar. Além disso, tais documentos reforçam que a implementação da inclusão depende de ações articuladas entre União, estados e municípios, o que implica políticas permanentes de formação e acompanhamento pedagógico.

Outro ponto central é o reconhecimento de que a inclusão demanda planejamento coletivo, avaliação contínua e atualização do professor em relação a recursos, suportes e estratégias pedagógicas. A legislação destaca que a formação deve preparar o docente para tomar decisões pedagógicas contextualizadas, considerando a singularidade de cada turma e de cada estudante. Isso inclui análise de documentos legais, conhecimento sobre adaptações de atividades e reflexão sobre práticas que antes excluía ou limitavam a participação de determinados grupos. Assim, a formação passa a ser compreendida como parte constitutiva da construção de políticas inclusivas, e não como ação pontual.

Por fim, observa-se que o marco legal brasileiro converge com diretrizes internacionais ao enfatizar que a inclusão não é responsabilidade isolada do professor, mas da instituição escolar como um todo. A legislação destaca a necessidade de criar condições institucionais — como equipes multidisciplinares, acessibilidade arquitetônica e suporte técnico, para que o professor consiga desenvolver práticas acessíveis. Desse modo, os documentos normativos delineiam não apenas competências docentes, mas também condições estruturais indispensáveis para que a inclusão se efetive na escola básica.

Contribuições de organismos internacionais

Relatórios da Unesco (2020) assinalam que a inclusão envolve a construção de sistemas educacionais que eliminem barreiras à participação e ao aprendizado. Essa perspectiva destaca que a formação docente deve abordar temas como desigualdades estruturais, transformação institucional e educação orientada por princípios éticos. A Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) reforça que a formação deve garantir que o professor compreenda a diversidade como dimensão constitutiva do processo educativo e desenvolva práticas que respeitem contextos culturais distintos. A OCDE (2021) observa que países que investem em formação colaborativa e em programas de desenvolvimento profissional contínuo apresentam indicadores mais sólidos de equidade educacional.

Esses organismos apontam também que a formação deve preparar os professores para atuar em ambientes escolarizados que passam por rápidas transformações sociais e tecnológicas. A Unesco (2020) alerta que a inclusão depende da capacidade do professor de identificar barreiras físicas, pedagógicas e comunicacionais, articulando recursos tecnológicos e estratégias didáticas que favoreçam a participação de todos. A OCDE (2021) mostra que políticas educacionais mais bem-sucedidas são aquelas que criam redes de apoio entre professores, gestores e comunidades, promovendo espaços de planejamento e aprendizagem coletiva.

Além disso, documentos internacionais reforçam a importância de compreender a inclusão a partir de perspectivas interseccionais, considerando como raça, gênero, condição socioeconômica e território interferem nas oportunidades de aprendizagem. A Unesco (2020) indica que as desigualdades educacionais se intensificam quando sistemas formativos não preparam docentes para lidar com pluralidade cultural e diferentes formas de expressão. Essa abordagem amplia o entendimento da formação, que passa a incluir competências éticas, comunicacionais e socioemocionais fundamentais para o acolhimento dos estudantes.

Outro elemento recorrente nas recomendações internacionais é a necessidade de aproximar formação docente e políticas públicas. A ONU (2006) afirma que a formação não deve ser tratada como etapa acessória, mas como estratégia central para promover direitos humanos e democratizar o acesso ao conhecimento. A OCDE (2021) ressalta que a efetividade das políticas de inclusão depende da capacidade dos governos de garantir condições institucionais, acompanhamento pedagógico e financiamento adequado para que os programas de formação se desenvolvam de modo contínuo. Dessa forma, os organismos internacionais oferecem orientações que dialogam diretamente com os desafios vividos pelas escolas brasileiras.

Contribuições teóricas para repensar a formação

Mantoan (2015) argumenta que a formação docente precisa romper com concepções homogêneas de ensino, reconhecendo que a diferença é parte constitutiva da escola. Para a autora, práticas inclusivas emergem quando o professor compreende que diversidade não é problema a ser corrigido, mas condição para a aprendizagem. Mittler (2003) acrescenta que a inclusão exige mudança estrutural, envolvendo revisão curricular, reorganização de tempos e espaços, além de cultura escolar baseada na cooperação. Rodrigues (2017) destaca que percursos formativos adequados devem articular fundamentos teóricos e experiências pedagógicas concretas. Já Nóvoa (2009) afirma que a formação ganha sentido quando permite ao professor construir conhecimento a partir de sua própria prática.

Esses autores convergem ao destacar que a formação deve promover reflexão crítica sobre concepções de deficiência, normalidade e aprendizagem. Mantoan (2015) mostra que práticas excludentes continuam presentes quando prevalece a ideia de que todos devem aprender da mesma forma. Mittler (2003) enfatiza que o professor precisa compreender como barreiras institucionais produzem exclusão, o que demanda formação que estimule análise da organização escolar. Rodrigues (2017) sugere que experiências formativas devem incluir observação, estudo de casos e elaboração de estratégias didáticas contextualizadas, favorecendo superação de práticas tradicionais.

Nóvoa (2009) defende que o desenvolvimento profissional é processo coletivo, construído por meio de trocas entre professores, reflexão sobre experiências e criação de redes de apoio. Essa perspectiva relaciona formação e identidade docente, indicando que o professor aprende quando é convidado a investigar sua prática, dialogar com colegas e participar de comunidades de aprendizagem. Nesse sentido, percursos formativos que valorizam colaboração tendem a gerar maior transformação pedagógica e institucional.

Por fim, as contribuições teóricas destacam que a formação não deve se limitar a transmissões de conteúdos, mas precisa envolver experimentação, análise crítica e construção conjunta de saberes. Isso implica oferecer ao professor oportunidades para vivenciar práticas acessíveis, elaborar materiais, testar estratégias e discutir resultados com seus pares. Assim, a formação docente para a educação inclusiva torna-se processo contínuo e situado, capaz de responder às necessidades reais da escola e dos estudantes.

IV. Resultados E Discussão

A análise dos documentos nacionais indica que, embora exista um conjunto robusto de normativas voltadas à formação docente para a inclusão, sua implementação permanece desigual entre os sistemas de ensino. A Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) descrevem diretrizes amplas, mas a distância entre prescrição legal e prática cotidiana ainda é expressiva, especialmente em redes municipais com menor capacidade técnica e financeira. Esses achados reforçam que a efetividade da legislação depende de políticas integradas que considerem condições institucionais, carga horária, acesso a recursos e apoio pedagógico.

Os dados do INEP mostram crescimento contínuo das matrículas de estudantes com deficiência na escola regular, o que evidencia adesão ao paradigma inclusivo. Contudo, esse movimento não veio acompanhado, de forma proporcional, de investimentos consistentes na formação dos professores. Em diversas redes públicas e privadas, cursos de formação continuada aparecem como iniciativas pontuais, com curta duração e pouca articulação com os desafios concretos enfrentados em sala de aula. Esse cenário dificulta a consolidação de práticas pedagógicas que favoreçam a participação plena dos estudantes.

As informações da PNAD reforçam que desigualdades regionais interferem diretamente nas condições de oferta da educação inclusiva. Regiões com menor investimento público apresentam maiores barreiras no acesso a especialistas, serviços de apoio e tecnologias assistivas. Na prática, isso significa que a formação docente também ocorre sob condições desiguais, o que aprofunda diferenças no modo como escolas e sistemas desenvolvem políticas de inclusão. A formação, nesse sentido, não pode ser analisada isoladamente, mas em articulação com fatores estruturais que moldam o trabalho docente.

Os relatos de professores reunidos em pesquisas recentes indicam que muitos profissionais desejam atuar com inclusão, mas relatam insegurança diante da diversidade de demandas presentes na sala de aula. Essa insegurança aparece associada à falta de formação continuada sistemática, ao pouco tempo para planejamento coletivo e à ausência de acompanhamento pedagógico. Esses resultados dialogam com o que autores como Mantoan (2015) e Rodrigues (2017) defendem: a formação deve ocorrer de modo contínuo, situada no cotidiano e vinculada à reflexão sobre a prática.

Outro resultado identificado foi a relevância das experiências colaborativas para a construção de práticas inclusivas. Em redes onde existem grupos de estudos, comunidades de aprendizagem ou momentos institucionais para análise de casos, observa-se maior capacidade de reorganizar rotinas, ajustar materiais e desenvolver estratégias contextualizadas. As pesquisas da OCDE (2021) reforçam que professores que atuam em ambientes colaborativos apresentam maior confiança profissional e maior capacidade de responder às necessidades dos estudantes.

Os documentos internacionais analisados apontam que a inclusão avança quando os professores contam com apoio institucional e quando as escolas incorporam uma visão ampliada de diversidade. A Unesco (2020) destaca que ambientes inclusivos dependem de cultura escolar orientada por valores de justiça social e participação. Quando essa cultura não está consolidada, o professor tende a assumir sozinho responsabilidades que deveriam ser compartilhadas pela instituição, gerando sobrecarga e tensionando o processo formativo.

Outro aspecto relevante é a necessidade de integrar teoria e prática nos percursos formativos. A literatura mostra que formações excessivamente teóricas, desvinculadas de situações concretas, tendem a ter baixo impacto na transformação das práticas pedagógicas. Por outro lado, formações que incluem análise de casos, observação de aulas, planejamento conjunto e acompanhamento permitem que o professor compreenda a complexidade da inclusão de maneira mais consistente. Esses achados reafirmam a posição de Nóvoa (2009), para quem o desenvolvimento profissional ocorre no diálogo entre formação, prática e identidade docente.

A investigação também revelou que a formação docente para inclusão precisa considerar dimensões éticas e relacionais. Professores relatam que lidar com a diversidade requer sensibilidade para reconhecer histórias, experiências e contextos de vida distintos. A legislação e os documentos internacionais apontam que a educação inclusiva é inseparável de uma abordagem fundamentada em direitos humanos. Assim, percursos formativos que abordam ética, diálogo e comunicação contribuem para práticas pedagógicas mais cuidadosas e acolhedoras.

Os resultados apontam ainda que tecnologias assistivas e recursos digitais desempenham papel crescente na promoção da aprendizagem inclusiva. Contudo, muitos professores relatam falta de domínio técnico ou ausência de suporte para incorporar essas ferramentas ao planejamento. Isso evidencia a necessidade de que a formação continuada inclua temas como acessibilidade digital, desenho universal da aprendizagem e seleção crítica de recursos tecnológicos. Tais elementos aparecem cada vez mais nos relatórios da Unesco e da OCDE.

Outro ponto identificado foi a importância de compreender a inclusão de modo interseccional. Não se trata apenas de atender estudantes com deficiência, mas de reconhecer como raça, gênero, território e condições socioeconômicas interferem nas experiências escolares. Os dados do IBGE mostram que estudantes com deficiência que pertencem a grupos socialmente vulnerabilizados enfrentam barreiras ainda maiores para permanecer na escola. A formação docente, nesse contexto, deve incluir discussões sobre desigualdades estruturais e justiça social.

A análise dos materiais também revelou que práticas inclusivas ganham potência quando há articulação entre escola e família. Professores que mantêm diálogo contínuo com responsáveis conseguem compreender melhor as necessidades dos estudantes, ajustar rotinas e fortalecer vínculos. Entretanto, essa articulação depende de tempo, apoio institucional e formação voltada para comunicação interpessoal, elementos que ainda não estão plenamente presentes nas políticas de formação continuada.

Outro resultado importante diz respeito aos processos de avaliação. Professores relatam dificuldade em desenvolver formas de avaliação que considerem ritmos e modos diferenciados de aprender. A legislação aponta a necessidade de avaliações flexíveis, enquanto a literatura recomenda que o professor adote estratégias diversificadas, como portfólios, observação e autoavaliação. Isso demonstra que a formação docente precisa incluir discussão sobre avaliação inclusiva, acompanhada de exemplos concretos e materiais de apoio.

Observou-se também que escolas que adotam o planejamento coletivo avançam mais na consolidação de práticas inclusivas. Nesses contextos, os professores discutem casos, constroem estratégias, reorganizam atividades e compartilham responsabilidades. Mittler (2003) defende que mudanças estruturais ocorrem quando a escola cria processos institucionais que sustentam a inclusão, permitindo que o professor não atue de forma isolada. Essa perspectiva aparece de maneira consistente nos dados analisados.

Os resultados indicam, ainda, que a formação inicial precisa incorporar temas relacionados à inclusão de forma mais profunda e transversal. Muitos cursos de licenciatura tratam o tema apenas em uma disciplina isolada, o que limita a compreensão dos futuros professores sobre a complexidade da diversidade na escola. Autores como Mantoan e Rodrigues defendem que a formação inicial deve integrar inclusão às práticas pedagógicas, ao estágio e à reflexão sobre o currículo, criando oportunidades reais de aprendizagem profissional.

Diante do exposto é possível notar que políticas de formação docente só alcançam impacto duradouro quando articuladas a condições materiais adequadas. Isso inclui infraestrutura, acessibilidade arquitetônica, tempo de planejamento, equipes de apoio e financiamento contínuo. A ausência desses elementos fragiliza os processos formativos e limita a capacidade da escola de atender às necessidades dos estudantes.

V. Considerações Finais

a formação docente ocupa lugar estratégico na consolidação da educação inclusiva no Brasil. As normativas nacionais e os documentos internacionais convergem ao afirmar que o professor precisa de percursos formativos que favoreçam compreensão crítica da diversidade, reorganização das práticas e construção de ambientes acessíveis. No entanto, os dados levantados indicam que o distanciamento entre o que preveem as

políticas e o que ocorre no cotidiano das escolas ainda é significativo, revelando a necessidade de ações contínuas e estruturadas.

Os resultados também demonstraram que a formação docente, para produzir efeitos duradouros, deve ser compreendida como processo que envolve estudo, reflexão e diálogo entre professores, gestores e demais profissionais da educação. Programas pontuais, desconectados da realidade escolar, tendem a gerar pouco impacto na transformação das práticas. A literatura consultada reforça que o desenvolvimento profissional acontece quando o professor tem oportunidade de analisar experiências, trocar saberes e construir soluções coletivas diante das situações desafiadoras da sala de aula.

Outro ponto fundamental refere-se às desigualdades regionais e institucionais que interferem nas condições de oferta da educação inclusiva. Sistemas com menor disponibilidade de recursos enfrentam maiores dificuldades para garantir formação continuada, suporte técnico e acessibilidade, o que repercute diretamente na atuação docente. Assim, políticas de formação devem ser acompanhadas de investimentos que assegurem infraestrutura adequada, equipes de apoio e tempo para planejamento, elementos essenciais para que a inclusão seja efetivada no cotidiano.

A discussão realizada neste artigo também evidenciou que a inclusão não pode ser reduzida a práticas individuais do professor, pois depende de cultura escolar orientada por valores de participação e justiça social. A formação docente precisa dialogar com essa dimensão institucional, permitindo que o professor compreenda a escola como espaço coletivo, atravessado por decisões pedagógicas, curriculares e organizacionais que afetam diretamente a aprendizagem. Quando a formação incorpora essa compreensão ampliada, torna-se possível avançar na construção de ambientes que acolham a diversidade como parte constitutiva do processo educativo.

A educação inclusiva exige compromisso contínuo, que ultrapassa a implementação de cursos ou ações isoladas. A formação docente precisa ser tratada como política de Estado, articulada a planos, metas e acompanhamento sistemático. Ao reconhecer que a inclusão depende de condições institucionais, apoio pedagógico e formação qualificada, é possível avançar na construção de uma escola que garanta o direito de todos à aprendizagem e à participação.

Referências

- [1]. Banco Mundial. World Development Report 2022: A Better Recovery. Washington, Dc: World Bank, 2022.
- [2]. Brasil. Ministério Da Educação. Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva. Brasília: Mec/Seesp, 2008.
- [3]. 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). Diário Oficial Da União: Brasília, Df, 7 Jul. 2015.
- [4]. Brasil. Ministério Da Educação. Base Nacional Comum Para A Formação Inicial De Professores Da Educação Básica. Brasília: Mec, 2019.
- [5]. Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. Pesquisa Nacional Por Amostra De Domicílios Contínua: Educação 2022. Rio De Janeiro: Ibge, 2023.
- [6]. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar Da Educação Básica 2023: Resumo Técnico. Brasília: Inep, 2024.
- [7]. Lüdke, Menga; André, Marli E. D. A. Métodos De Coleta De Dados: Observação, Entrevista E Análise Documental. In: Lüdke, Menga; André, Marli E. D. A. Pesquisa Em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: Epu, 1986. P. 25-44.
- [8]. Mantoan, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: O Que É? Por Quê? Como Fazer? São Paulo: Moderna, 2015.
- [9]. Mittler, Peter. Educação Inclusiva: Contextos Sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- [10]. Nóvoa, António. Professores: Imagens Do Futuro Presente. Lisboa: Educa, 2009.
- [11]. Onu. Convenção Sobre Os Direitos Das Pessoas Com Deficiência. Nova Iorque: Organização Das Nações Unidas, 2006.
- [12]. Oede. Strengthening Teacher Training For Inclusive Education. Paris: Oecd Publishing, 2021.
- [13]. Rodrigues, David. Educação Inclusiva: Dos Conceitos Às Práticas. São Paulo: Cortez, 2017.
- [14]. Unesco. Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion And Education—All Means All. Paris: Unesco, 2020.