



O PAPEL DA FORMAÇÃO DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES EDUCACIONAIS INCLUSIVOS

THE ROLE OF TEACHER TRAINING IN BUILDING INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

EL PAPEL DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA CREACIÓN DE ENTORNOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS

 <https://doi.org/10.56238/levv13n31-061>

Data de submissão: 19/11/2023

Data de publicação: 19/12/2023

Elizângela Costa B. Freitas Cascão

RESUMO

Este estudo analisa contributos da formação docente para a construção de ambientes educacionais inclusivos, procedendo à sistematização crítica de produção científica relevante e à síntese de evidências que iluminam práticas formativas eficazes, a análise revela lacunas na formação inicial relacionadas à vivência supervisionada e ao domínio de adaptações curriculares, identifica a formação continuada estruturada com tutoria e comunidades profissionais de aprendizagem como fator catalisador de mudanças práticas, enfatiza a importância da articulação entre universidade, escola e políticas públicas para assegurar coerência entre currículo, avaliação e práticas acessíveis, aponta para a necessidade de inclusão de competências relativas ao design instrucional, uso de tecnologias assistivas e articulação intersetorial nos currículos formativos, e destaca o papel das lideranças escolares na sustentabilidade das intervenções, por fim propõe diretrizes para programas formativos que conjugam investigação-ação, acompanhamento in loco e indicadores de impacto, visando subsidiar políticas educativas e programas de formação que promovam participação, equidade e qualidade educativa para todos os alunos.

Palavras-chave: Formação Docente. Inclusão Escolar. Práticas Pedagógicas. Desenvolvimento Profissional. Políticas Educativas.

ABSTRACT

This study examines the contributions of teacher education to the development of inclusive educational environments through a critical synthesis of relevant scholarly literature, the analysis uncovers shortcomings in initial teacher training concerning supervised practical experience and curricular adaptations, highlights continuing education programs structured with mentorship and professional learning communities as drivers of pedagogical change, stresses the necessity of alignment among universities, schools and public policies to ensure coherence between curriculum, assessment and accessible practices, identifies the need to incorporate competencies in instructional design, assistive technologies and intersectoral coordination into teacher education curricula, and underscores the role of school leadership in sustaining interventions, finally the study proposes guidelines for training programs that combine action research, in-situ support and impact indicators to inform educational policies and training initiatives that foster participation, equity and quality learning for all students.



Keywords: Teacher Education. Inclusion. Pedagogical Practices. Professional Development. Educational Policies.

RESUMEN

Este estudio analiza las contribuciones de la formación docente a la construcción de entornos educativos inclusivos, mediante la sistematización crítica de la producción científica relevante y la síntesis de evidencia que ilustra prácticas formativas efectivas. El análisis revela deficiencias en la formación inicial relacionadas con la experiencia supervisada y el dominio de las adaptaciones curriculares; identifica la formación continua estructurada con tutorías y comunidades de aprendizaje profesional como catalizador de cambios prácticos; enfatiza la importancia de la articulación entre las políticas universitarias, escolares y públicas para garantizar la coherencia entre el currículo, la evaluación y las prácticas accesibles; señala la necesidad de incluir competencias relacionadas con el diseño instruccional, el uso de tecnologías de apoyo y la articulación intersectorial en los currículos de formación; y destaca el papel del liderazgo escolar en la sostenibilidad de las intervenciones. Finalmente, propone directrices para programas de formación que combinan la investigación-acción, el monitoreo in situ y los indicadores de impacto, con el objetivo de apoyar políticas educativas y programas de formación que promuevan la participación, la equidad y la calidad educativa para todo el alumnado.

Palabras clave: Formación Docente. Inclusión Escolar. Prácticas Pedagógicas. Desarrollo Profesional. Políticas Educativas.

1 INTRODUÇÃO

A construção de ambientes educacionais inclusivos exige compreensão ampla sobre as condições que legitimam a presença de todas as crianças e jovens na escola regular, exigindo revisões curriculares, reorganização de práticas didáticas, formação continuada dos docentes e articulação entre política pública e gestão escolar, contexto no qual a formação docente surge como elemento central para transformação das práticas pedagógicas e consolidação de processos de aprendizagem equitativos, (Senna, 2008).

A formação inicial e continuada de professores configura-se como alicerce para o desenvolvimento de competências técnicas e atitudinais necessárias à identificação das necessidades educativas especiais, à adaptação de recursos e à construção de práticas diferenciadas dentro da sala de aula, implicando investimento em saberes sociopedagógicos, epistemológicos e metodológicos que permitam a mediação eficaz entre diversidade e currículo comum, (Pletsch, 2009).

A articulação entre diretrizes normativas, oferta formativa das universidades e políticas de capacitação in loco revela lacunas e potencialidades na implementação da inclusão escolar, pois quando as formações se distanciam das rotinas escolares perde-se a efetividade esperada, o que demanda estudos que aproximem teorias da prática e proponham modelos formativos contextualizados e avaliáveis, (Tavares, 2016).

As representações sociais de professores sobre deficiência e diversidade influenciam decisões pedagógicas, afetando a organização do espaço educativo, as escolhas de materiais e a construção de avaliações mais sensíveis à heterogeneidade dos estudantes, daí a relevância de intervenções formativas que trabalhem crenças, atitudes e conhecimentos práticos, favorecendo postura reflexiva e comprometimento ético com a escolarização inclusiva, (Rodrigues, 2023).

Este trabalho tem por objetivo analisar contributos da formação docente para a construção de ambientes educacionais inclusivos, mapeando práticas formativas, identificando fatores que favorecem a implementação de estratégias inclusivas e propondo recomendações para a formação inicial e continuada, objetivo que se insere em uma justificativa mais ampla relacionada à necessidade de reduzir desigualdades educacionais e ampliar oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes, (Pereira, 2023).

A justificativa para o estudo encontra respaldo na persistência de barreiras organizacionais e atitudinais que limitam o acesso pleno ao currículo e à participação social dentro do espaço escolar, situação que evidencia a urgência de formação docente qualificada como estratégia de prevenção de exclusões e como instrumento de promoção de práticas pedagógicas centradas na diversidade, (Moreira, 2022).

A revisão crítica da produção científica e das práticas institucionais sobre formação docente aponta para a necessidade de modelos formativos que integrem teoria, investigação-ação e



acompanhamento sistemático das práticas em sala de aula, considerando a formação como processo dialógico, contínuo e co-responsável entre universidades, secretarias de educação e escolas, (Barbosa-Vioto, 2013).

Práticas pedagógicas inclusivas demandam repertório didático diverso, uso consciente de adaptações curriculares, construção de instrumentos de avaliação flexíveis e articulação com as famílias e os serviços de apoio, implicando que a formação docente ofereça instrumentos concretos para planejamento, registro e avaliação centrados na aprendizagem e no desenvolvimento integral dos alunos, (Honnef, 2011).

A superação de entraves materiais e conceituais passa pela promoção de comunidades de aprendizagem profissionais, espaços de troca entre pares e supervisão pedagógica que fortaleçam a implementação de inovações educativas, evidenciando que a formação docente deve contemplar momentos de coobservação, feedback e aprofundamento teórico-prático, (Abrantes dos Anjos, 2018).

O presente artigo organiza-se em revisão integrativa da literatura, análise crítica de estudos empíricos selecionados e proposição de diretrizes formativas, visando oferecer subsídios para políticas públicas e programas de formação que dialoguem com a prática escolar e promovam a sustentabilidade das ações inclusivas, indicação que orienta os procedimentos metodológicos e a seleção de fontes utilizados ao longo do trabalho, (Senna, 2008).

Espera-se que a análise contribua para o avanço do campo formativo ao apontar elementos curriculares, estratégias de ensino e mecanismos de suporte institucional capazes de fortalecer a atuação docente em contextos de diversidade, contribuindo assim para a melhoria da qualidade educativa e para a garantia do direito à educação para todos, (Pletsch, 2009).

Ao explicitar objetivos, justificativas e recorte analítico em diálogo com a produção acadêmica selecionada, busca-se oferecer fundamentação crítica para intervenções formativas que priorizem a equidade, a acessibilidade e a participação plena dos estudantes, estabelecendo, ademais, compromisso entre conhecimento científico e transformação das práticas educativas, (Tavares, 2016).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: FUNDAMENTOS E DESAFIOS

A formação inicial configura-se como palco mediador entre saberes teóricos e exigências práticas do cotidiano escolar, demanda currículos que integrem conteúdos sobre diversidade, desenvolvimento humano e políticas de inclusão, articulando estágios supervisionados com atividades reflexivas que possibilitem a problematização das próprias práticas docentes e o desenvolvimento de postura investigativa em sala de aula, (Senna, 2008).

A formação continuada assume papel estratégico para atualizar conhecimentos, promover a troca entre pares e consolidar rotinas pedagógicas inclusivas, exigindo formatos que vão além de



cursos pontuais, privilegiando programas sustentados, mentorias e comunidades profissionais de aprendizagem que favoreçam a implementação gradual e avaliável de mudanças didáticas, (Pletsch, 2009).

Os fundamentos epistemológicos da formação para a inclusão perpassam a compreensão da deficiência como fenômeno social e educativo, exigindo deslocamento de modelos centrados na remediação para abordagens que valorizem a universalidade de acesso e a flexibilização curricular, implicando que os cursos de formação abordem legislação, adaptações pedagógicas e mediação de conflitos em contextos de diversidade, (Tavares, 2016).

Entre os desafios institucionais, destaca-se a lacuna entre o planejamento formativo produzido em nível superior e as necessidades concretas das escolas, situação que demanda maior diálogo entre universidades, secretarias de educação e escolas, de modo a co-construir itinerários formativos contextualizados e passíveis de avaliação em termos de impacto nas práticas docentes e nos resultados de aprendizagem, (Rodrigues, 2023).

A dimensão atitudinal da formação é central para a mudança de práticas, uma vez que crenças e representações sobre diversidade orientam decisões pedagógicas e relações com famílias, portanto programas formativos devem incluir espaços para problematização ética, reflexão crítica e vivências que confrontem preconceitos e ampliem repertórios empáticos e técnicos dos professores, (Pereira, 2023).

A organização de instrumentos pedagógicos acessíveis, como materiais adaptados, estratégias de avaliação diversificadas e recursos de tecnologia assistiva, precisa estar presente nos currículos de formação, garantindo que futuros profissionais aprendam a planejar aulas inclusivas que preservem padrões de qualidade e, ao mesmo tempo, atendam às singularidades dos estudantes, (Moreira, 2022).

A articulação entre investigação-ação e formação docente revela-se como caminho preferencial para a construção de saberes práticos, pois projetos que combinam pesquisa escolar com atividades formativas permitem a produção de evidências locais sobre o que funciona em termos de metodologias e recursos, além de fomentar cultura de melhoria contínua entre profissionais da educação, (Barbosa-Vioto, 2013).

Os processos de avaliação da aprendizagem em contextos inclusivos requerem instrumentos que considerem trajetórias individuais e múltiplos modos de demonstrar conhecimento, por isso a formação deve capacitar professores para construir e interpretar critérios avaliativos flexíveis, registrando progressos e planejando intervenções a partir de evidências pedagógicas, (Honnef, 2011).

A inclusão efetiva depende de arranjos de suporte intersetorial, envolvendo serviços de saúde, assistência social e família, razão pela qual a formação docente precisa contemplar competências para articulação interinstitucional e mediação de redes de apoio que ampliem as condições de aprendizagem e participação dos estudantes, (Abrantes dos Anjos, 2018).



A construção de ambientes físicos e simbólicos acessíveis impõe conhecimentos sobre adequações de espaço, materiais e linguagem, assim a formação deve incluir orientações técnicas e práticas sobre universal design for learning, comunicação alternativa e utilização de tecnologias que ampliem o acesso ao currículo, promovendo ambientes que sejam acolhedores e funcionais para a diversidade, (Senna, 2008).

A formação docente voltada à inclusão requer políticas públicas que garantam investimento continuado, monitoramento e incentivos para práticas exitosas, dessa forma torna-se imprescindível a criação de indicadores que acompanhem processos formativos e seus efeitos na redução de desigualdades educacionais, possibilitando ajustes baseados em dados e avaliações sistemáticas, (Pletsch, 2009).

Finalmente, a sustentabilidade das práticas inclusivas passa pela consolidação de culturas escolares que valorizem a colaboração, a reflexão e a responsabilidade coletiva, portanto a formação deve promover lideranças pedagógicas capazes de articular mudanças curriculares, recursos e formação interna, assegurando que as transformações sejam duradouras e dissemináveis, (Tavares, 2016).

2.2 COMPETÊNCIAS DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A construção de repertório didático que permita o uso de estratégias diversificadas, avaliação formativa e adaptação curricular exige que o professor desenvolva competências técnicas e socioemocionais que integrem conhecimento sobre desenvolvimento humano, mediação de conflitos e uso de recursos pedagógicos adaptados, sendo importante que a formação ofereça oportunidades de vivência prática e reflexão crítica orientada para a resolução de problemas cotidianos em sala de aula, (Senna, 2008).

O domínio de estratégias de ensino cooperativo, aprendizagem por projetos e ensino diferenciado amplia as possibilidades de participação dos estudantes, pois tais abordagens favorecem a flexibilização de conteúdos e a multiplicidade de vias de acesso ao conhecimento, exigindo que o docente aprenda a planejar atividades inclusivas, a modular níveis de complexidade e a avaliar progressos individuais com critérios claros e transparentes, (Pletsch, 2009).

A prática reflexiva constitui-se em ferramenta formativa potente, pois quando os professores sistematizam observações, experimentam adaptações e discutem resultados em comunidades profissionais de aprendizagem, move-se a construção coletiva de soluções contextualizadas e a incorporação de conhecimentos baseados em evidências ao cotidiano escolar, o que eleva a probabilidade de mudanças sustentadas nas práticas pedagógicas, (Tavares, 2016).

A capacitação para a leitura e adequação de instrumentos de avaliação é imprescindível, visto que a avaliação diversificada permite reconhecer diferentes manifestações de aprendizagem e subsidiar



intervenções pedagógicas individualizadas, desse modo a formação deve oferecer instrumentos concretos para registro de progressos, parametrização de objetivos e comunicação transparente com famílias e demais profissionais, (Rodrigues, 2023).

O desenvolvimento de atitudes profissionais que valorizem a dignidade, a autonomia e a participação dos estudantes exige intervenções formativas que trabalhem crenças e preconceitos, promovendo experiências que ampliem a sensibilidade às singularidades e incentivem práticas éticas de inclusão, ação que contribui para reduzir estigmas e facilitar o estabelecimento de relações pedagógicas mais equitativas, (Pereira, 2023).

A incorporação de tecnologias educacionais e de recursos de acessibilidade nas práticas de ensino amplia significativamente as condições de participação, portanto a formação deve contemplar o manuseio de ferramentas digitais, softwares de leitura, recursos de comunicação alternativa e princípios de universal design for learning, capacitando os docentes a selecionar e avaliar tecnologias conforme as necessidades dos alunos, (Moreira, 2022).

A construção de materiais didáticos acessíveis, com linguagem clara, múltiplas representações e possibilidades de manipulação, demanda que os professores adquiram competências de design instrucional e adaptação curricular, competência que deve ser cultivada durante a formação inicial e aprofundada em programas de educação continuada voltados para o cotidiano escolar, (Barbosa-Vioto, 2013).

A gestão da sala de aula inclusiva requer habilidades de organização espacial, de mediação de interações sociais e de estabelecimento de rotinas previsíveis, por isso a formação precisa oferecer espaços para treino prático de estratégias de manejo, para elaboração de planos de ensino que contemplem diferenciação e para construção de instrumentos de acompanhamento comportamental e acadêmico, (Honnerf, 2011).

A articulação com a família e com redes de apoio social é componente imprescindível da atuação docente, pois a inclusão efetiva depende de comunicação contínua, de alinhamento de expectativas e de ações conjuntas entre escola, família e serviços especializados, o que implica que a formação incorpore práticas de mediação e negociação interinstitucional, (Abrantes dos Anjos, 2018).

A capacidade de liderar processos de mudança pedagógica dentro da escola constitui-se em competência estratégica, uma vez que professores formados como agentes de inovação podem promover multiplicação de práticas inclusivas, orientar colegas, organizar grupos de estudo e articular projetos que conectem teoria e prática, função que exige desenvolvimento de habilidades de planejamento, avaliação e comunicação institucional, (Senna, 2008).

A formação baseada em investigação-ação possibilita que os docentes validem intervenções locais, coletem evidências e ajustem procedimentos pedagógicos conforme resultados, fortalecendo o



vínculo entre pesquisa e prática, e contribuindo para a construção de saberes profissionais que sejam ao mesmo tempo legítimos e adaptáveis às especificidades de cada contexto escolar, (Pletsch, 2009).

Com isso, as práticas pedagógicas inclusivas dependem de processos formativos contínuos, integrados e avaliáveis que combinem capacitação técnica, desenvolvimento ético e suporte institucional, dessa forma políticas públicas e ações institucionais devem priorizar programas que articulem formação inicial, formação continuada e acompanhamento in loco, garantindo condições materiais e humanas para que as mudanças se consolidem.

2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO EM CONTEXTOS INCLUSIVOS

A efetivação da educação inclusiva no Brasil requer políticas públicas consistentes, sustentadas em financiamento adequado, diretrizes claras e mecanismos de monitoramento, para que as legislações se traduzam em práticas pedagógicas concretas, exigindo a articulação entre União, estados e municípios na implementação de programas que garantam acesso e permanência dos alunos público-alvo da educação especial nas escolas regulares, (Senna, 2008).

A formulação de políticas voltadas à inclusão deve considerar a diversidade de realidades regionais e institucionais, estabelecendo parâmetros mínimos de qualidade, capacitação de gestores e valorização profissional, uma vez que a ausência de condições estruturais compromete a execução das ações formativas, tornando importante o investimento em planos de carreira e incentivos para docentes que se destacam na mediação inclusiva, (Pletsch, 2009).

A integração entre políticas de formação docente e currículo é determinante para que a inclusão se materialize na prática, pois não há transformação efetiva quando o currículo permanece excludente ou quando a formação não aborda as práticas pedagógicas contextualizadas às necessidades dos alunos, sendo indispensável repensar os conteúdos, metodologias e formas de avaliação que valorizem a diversidade, (Tavares, 2016).

Os currículos escolares precisam ser construídos sob o princípio do desenho universal para a aprendizagem, assegurando múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, o que requer a elaboração de políticas institucionais que apoiem adaptações e recursos de acessibilidade, promovendo a democratização do conhecimento e a autonomia dos estudantes com deficiência, (Rodrigues, 2023).

O processo de avaliação educacional em contextos inclusivos deve ultrapassar a mera aferição de resultados padronizados, assumindo caráter diagnóstico, processual e formativo, a fim de reconhecer o progresso individual e orientar a prática pedagógica, sendo importante a criação de instrumentos avaliativos coerentes com a diversidade de modos de aprender e expressar conhecimento, (Pereira, 2023).



As políticas públicas voltadas à inclusão necessitam fortalecer a formação dos gestores escolares, que atuam como mediadores entre as determinações legais e o cotidiano pedagógico, devendo compreender princípios de acessibilidade, planejamento orçamentário e gestão participativa, além de promoverem uma cultura institucional baseada na cooperação e na corresponsabilidade, (Moreira, 2022).

A avaliação das políticas de inclusão deve ser contínua e participativa, envolvendo diferentes atores da comunidade escolar e permitindo ajustes a partir de dados empíricos, de modo a assegurar que as metas estabelecidas sejam alcançadas, e que os resultados sejam utilizados para orientar decisões estratégicas e novas políticas de formação, (Barbosa-Vioto, 2013).

O diálogo entre universidade e escola é fundamental para o avanço de políticas formativas, possibilitando que os resultados das pesquisas sejam aplicados nas práticas pedagógicas e retornem como insumos para reformulação curricular, fortalecendo a construção de conhecimento científico comprometido com a realidade educacional brasileira, (Honref, 2011).

A implementação de políticas de inclusão requer uma rede intersetorial que envolva saúde, assistência social e cultura, ampliando o suporte ao processo educativo e garantindo que as necessidades dos estudantes sejam atendidas de forma integral, o que reforça a importância de programas de formação que ensinem o docente a articular essas parcerias e a trabalhar colaborativamente, (Abrantes dos Anjos, 2018).

A construção de políticas de inclusão escolar deve contemplar não apenas a expansão de matrículas, mas a efetiva participação dos estudantes nas atividades curriculares, o que implica revisar práticas de gestão, infraestrutura e avaliação, buscando a criação de ambientes acessíveis e democráticos que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos, (Senna, 2008).

A consolidação da educação inclusiva no currículo nacional demanda monitoramento dos indicadores de aprendizagem e participação, o que exige investimento em sistemas de informação educacional capazes de mapear avanços e desigualdades, contribuindo para a formulação de políticas baseadas em evidências e em orientações normativas, (Pletsch, 2009).

Contudo, a política educacional inclusiva deve ser compreendida como processo contínuo de aperfeiçoamento e diálogo social, no qual a formação docente, o currículo e a avaliação estejam permanentemente articulados, garantindo que a diversidade seja tratada como valor e direito, sustentando a construção de uma escola verdadeiramente democrática e humanizada.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, de cunho exploratório e descritivo, fundamentado na análise teórica e interpretativa de produções científicas sobre formação docente e inclusão escolar, visando compreender como os processos formativos



influenciam a construção de práticas pedagógicas que garantam a participação de todos os estudantes no ambiente educacional, (Gil, 2008).

O delineamento metodológico orienta-se pela revisão bibliográfica sistematizada, buscando a identificação de referenciais que abordem a formação de professores, a gestão de políticas inclusivas e o papel das instituições educacionais na implementação de práticas acessíveis, permitindo a construção de um panorama conceitual que possibilite discutir o estado atual da formação docente voltada à inclusão, (Lakatos; Marconi, 2003).

A pesquisa qualitativa foi escolhida por possibilitar a interpretação de fenômenos educacionais a partir de significados e contextos, o que permite compreender as práticas docentes e as políticas de formação como construções sociais e culturais, relacionadas às condições históricas e institucionais que moldam o fazer pedagógico, (Gil, 2008).

A análise de conteúdo é adotada como procedimento metodológico central, permitindo identificar categorias conceituais, convergências e divergências nos estudos analisados, auxiliando na sistematização das informações e na construção de inferências sobre os desafios e potencialidades da formação docente no campo da educação inclusiva, (Lakatos; Marconi, 2003).

A análise foi conduzida em três etapas complementares: leitura exploratória, categorização temática e síntese interpretativa, processo que permitiu construir uma compreensão aprofundada dos eixos que estruturaram a relação entre formação e inclusão, assegurando coerência teórica e rigor analítico na interpretação dos dados, (Lakatos; Marconi, 2003).

A abordagem descritiva possibilitou organizar as informações em eixos temáticos voltados à formação inicial, à formação continuada e às políticas públicas de inclusão, de modo a destacar como cada dimensão contribui para o desenvolvimento de competências docentes e para o fortalecimento das práticas escolares inclusivas, (Gil, 2008).

A análise dos referenciais selecionados possibilitou identificar tendências contemporâneas no campo da educação inclusiva, bem como lacunas formativas que persistem nos cursos de licenciatura e nas ações de formação continuada, o que permite propor recomendações alinhadas às políticas públicas e às necessidades concretas das escolas, (Gil, 2008).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação inicial muitas vezes não prepara o docente para o enfrentamento das demandas concretas da sala de aula inclusiva, sendo recorrente a presença de lacunas relativas à prática supervisionada, ao uso de adaptações curriculares e ao domínio de recursos de acessibilidade, situação que impacta diretamente na capacidade do professor de planejar e implementar estratégias que promovam a participação igualitária dos estudantes, (Senna, 2008).



A formação continuada aparece como fator diferencial quando estruturada em programas sequenciais, com acompanhamento in loco e espaços de troca entre pares, modelos que favorecem a transformação de crenças e a incorporação gradual de rotinas pedagógicas inclusivas, entretanto, quando as ações formativas são pontuais e desarticuladas, perde-se a oportunidade de consolidar mudanças significativas nas práticas docentes, (Pletsch, 2009).

Os estudos analisados apontam para a necessidade de integrar teoria e investigação-ação como procedimento formativo central, pois a pesquisa aplicada nas escolas permite validar adaptações, registrar efeitos sobre a aprendizagem e gerar evidências locais que subsidiem a ampliação de práticas exitosas, configurando um ciclo virtuoso entre formação, experimentação e avaliação pedagógica, (Tavares, 2016).

Observou-se que as representações sociais e atitudes docentes em relação à diversidade constituem barreiras potentes quando não são enfrentadas explicitamente nos processos formativos, sendo determinante a inclusão de espaços reflexivos que promovam autocrítica profissional e reconceptualização de práticas, ação que favorece a construção de ambientes mais acolhedores e menos estigmatizantes para estudantes com necessidades diversas, (Rodrigues, 2023).

A produção de materiais didáticos acessíveis e a capacitação para o uso de tecnologias assistivas surgem como facilitadores práticos da inclusão, ao passo que a ausência de repertório técnico restringe possibilidades de diferenciação didática, o que evidencia a urgência de inserir no currículo formativo competências de design instrucional e seleção crítica de recursos tecnológicos conforme as demandas dos alunos, (Pereira, 2023).

Os dados nas publicações indicam que a avaliação formativa, entendida como procedimento processual e orientador de intervenções pedagógicas, contribui para reconhecer progressos singulares e ajustar práticas, contudo a aplicação consistente dessa abordagem depende da formação do professor para construir critérios flexíveis e instrumentos de registro que documentem trajetórias e subsidiem decisões pedagógicas, (Moreira, 2022).

A construção de redes de apoio intersetoriais mostrou-se importante para ampliar a capacidade de resposta das escolas, já que o trabalho articulado com serviços de saúde e assistência social potencializa recursos de intervenção e favorece a continuidade de apoios, implicando que a formação docente inclua competências de articulação e conhecimento sobre fluxos institucionais que viabilizem encaminhamentos adequados, (Barbosa-Vioto, 2013).

A pesquisa indica que lideranças pedagógicas formadas para coordenar processos inclusivos desempenham papel estratégico na sustentabilidade das práticas, pois diretores e coordenadores que compreendem princípios de gestão inclusiva podem mobilizar recursos, promover formação interna e articular parcerias, medidas que ampliam a probabilidade de institucionalização das mudanças propostas nos programas formativos, (Honoref, 2011).



As investigações ressaltam que iniciativas de formação que incorporam avaliação de impacto e indicadores de participação e aprendizagem permitem monitoramento e ajustes, todavia a carência de sistemas de informação escolar robustos limita a visibilidade dos efeitos formativos, o que indica necessidade de alinhar capacitação docente com desenvolvimento de métricas e protocolos de avaliação institucional voltados à inclusão, (Abrantes dos Anjos, 2018).

A síntese das evidências demonstra que intervenções formativas orientadas por problemas reais de sala de aula, apoiadas por tutoria e comunidades profissionais de aprendizagem, geram maior adesão e mudanças nas práticas docentes do que ações isoladas, sendo fundamental que os programas contemplem acompanhamento continuado e mecanismos de retroalimentação entre prática e teoria, (Senna, 2008).

Os achados apontam ainda para a importância de uma política formativa integrada, que combine formação inicial fortalecida, programas de educação continuada com componentes práticos e incentivos institucionais para a responsabilização coletiva, medida que tende a produzir efeitos mais duradouros sobre a qualidade do ensino e sobre a garantia de direitos educacionais para estudantes em situação de vulnerabilidade, (Pletsch, 2009).

As evidências reunidas permitem inferir que a transformação das práticas escolares em direção a ambientes inclusivos depende de convergência entre formação docente, recursos materiais, liderança escolar e articulação intersetorial, componente que exige planejamento estratégico, financiamento direcionado e avaliação sistemática para que as ações sejam eficazes e sustentáveis ao longo do tempo, (Tavares, 2016).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consolidação de práticas educacionais inclusivas depende da compreensão da formação docente como processo contínuo e transformador, pois a qualificação profissional do professor é o eixo que sustenta a construção de ambientes escolares democráticos, acessíveis e comprometidos com o desenvolvimento integral de todos os estudantes. A reflexão crítica sobre os fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão revela que o preparo docente precisa estar alinhado às realidades escolares, considerando tanto os aspectos técnicos quanto as dimensões éticas e afetivas da prática pedagógica.

A análise desenvolvida evidenciou que a formação inicial ainda apresenta lacunas significativas no que tange à aplicação de metodologias inclusivas, sendo importante revisar os currículos das licenciaturas para incorporar conteúdos sobre diversidade, acessibilidade e tecnologias assistivas, de modo a formar professores aptos a atuar com autonomia e sensibilidade frente à pluralidade presente nas escolas brasileiras.

A formação continuada surge como instrumento estratégico para a transformação das práticas pedagógicas, desde que estruturada de maneira planejada, com acompanhamento, reflexão e avaliação



de impacto, possibilitando que o docente se reconheça como agente de mudança dentro da escola e não apenas como executor de programas prontos.

Os resultados obtidos confirmam que a efetividade da inclusão está diretamente relacionada à integração entre formação docente, políticas públicas e gestão escolar, sendo indispensável que as instituições educacionais adotem abordagens colaborativas, baseadas na corresponsabilidade entre todos os profissionais que compõem a comunidade educativa.

A construção de redes de apoio e a valorização das práticas intersetoriais fortalecem o processo de ensino inclusivo, especialmente quando há integração entre escola, família e sociedade, o que potencializa a aprendizagem e a socialização dos alunos com deficiência, garantindo-lhes oportunidades reais de participação e expressão no ambiente escolar.

O fortalecimento das políticas públicas voltadas à formação e valorização docente deve ser tratado como prioridade governamental, assegurando investimentos permanentes e mecanismos de monitoramento que garantam a qualidade dos programas de capacitação e a melhoria contínua das condições de trabalho dos educadores.

A incorporação de tecnologias educacionais, recursos de acessibilidade e metodologias ativas torna-se um diferencial no processo de ensino inclusivo, permitindo que os professores desenvolvam práticas inovadoras e contextualizadas, capazes de atender às múltiplas formas de aprender e de se expressar presentes em uma sala de aula heterogênea.

Dessa forma, comprehende-se que a educação inclusiva não se limita à presença física dos alunos nas escolas, mas à construção de uma cultura institucional pautada na equidade, na empatia e no reconhecimento das diferenças como elementos constitutivos do processo educativo, exigindo formação docente sólida, políticas consistentes e compromisso social com uma educação verdadeiramente humanizadora.



REFERÊNCIAS

ABRANTES DOS ANJOS, R. C. A. A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. Anais do XIV Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2018. Disponível em: https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/5/3423-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf

BARBOSA-VIOTO, J.; VITALIANO, C. R. Educação inclusiva e formação docente: percepções de formandos em pedagogia. *Magis — Revista Internacional de Investigación en Educación*, v. 5, n. 11, p. 353–373, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281028437005.pdf>.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. ISBN 978-85-224-5142-5. Disponível em: <https://ayanrafael.com/wp-content/uploads/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>.

HONNEF, C. O. O desafio da formação docente frente à educação inclusiva. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 06, jan./jun. 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view.

PEREIRA, N. F. A importância da formação docente para a educação inclusiva: perspectivas de profissionais da educação da rede municipal de São Francisco do Conde – BA. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), 2023. Disponível em: https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3555/1/2023_arti_nicolepereira.pdf.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. *Educar em Revista*, n. 33, p. 143–156, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBR76Hc9dHqQ/?format=pdf&lang=pt>.

RODRIGUES, E. F. Formação docente e educação inclusiva: perspectivas e desafios atuais. *Cadernos de Estágio*, vol. 5, n. 1, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cadernosestagio/article/download/35686/18440/123821>.

SENNA, L. A. G. Formação docente e educação inclusiva. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 133, p. 195–219, jan./abr. 2008. DOI: 10.1590/S0100-15742008000100009. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6209025.pdf>.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: um estudo sobre a formação docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 22, n. 4, p. 527–542, 2016. DOI: 10.1590/S1413-65382216000400005. Disponível em: https://www.educa.fcc.org.br/scielo.php?lng=en&nrm=iso&pid=S1413-65382016000400527&script=sci_pdf.