


FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

TEACHER TRAINING FOR INCLUSIVE EDUCATION

FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

 <https://doi.org/10.56238/arev8n4-073>

Data de submissão: 30/03/2026

Data de publicação: 30/04/2026

Danilo Rodrigues Corsino

Especialista em Práticas Pedagógicas nos Anos Iniciais do
Ensino Fundamental

Instituição: Universidade Federal do Tocantins

E-mail: danilo.corsino@mail.uft.edu.br

Neila Barbosa Osório

Pós-doutora em Educação

Instituição: Universidade Federal do Tocantins

E-mail: neilaosorio@uft.edu.br

Claudiany Silva Leite Lima

Doutoranda em Biodiversidade e Biotecnologia

Instituição: Universidade Federal do Tocantins

E-mail: claudianymilk@uft.edu.br

Naiane Gomes da Silva

Mestre em Biotecnologia

Instituição: Universidade Federal do Tocantins

E-mail: naianegs@uft.edu.br

Dalayne Lopes dos Santos

Graduado em Pedagogia

Instituição: Universidade Federal do Tocantins

E-mail: dalaynelopesdossantos@gmail.com

Glucia Costa Ferreira

Bacharel em Direito

Instituição: Instituto Educacional Santa Catarina

E-mail: glauciacferreira@educ.to.gov.br

Cláudia Lustosa Campos Diniz

Graduada em Pedagogia

Instituição: Universidade Federal do Tocantins

E-mail: professoraclaudiacampo@gmail.com

Joanderson Fernandes de Carvalho

Graduado em Pedagogia
Instituição: Universidade Federal do Tocantins
E-mail: Joandersonf26@gmail.com

Silma Lemes Mendonça Faria

Graduada em Pedagogia
Instituição: Centro Univsitário UNIRG
E-mail: silmalmf@gmail.com

Jakeline de Paula Santos Chaves

Graduada em Normal Superior
Instituição: Universidade Estadual do Tocantins
E-mail: adv.jakdipaula@gmail.com

Lourilene Feitosa Prado

Graduada em Letras
Instituição: Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS)
E-mail: lourileneprado@yahoo.com.br

Rosa Maria Nunes de Sousa

Especialista em Gestão Escolar
Instituição: Universidade de Gurupi
E-mail: agetorosa@gmail.com

Silvinia Pereira de Sousa Pires

Licenciada em História
Instituição: Universidade Federal do Tocantins
E-mail: silvinia.pires@gmail.com

RESUMO

A educação inclusiva tem se consolidado como um princípio orientador das políticas educacionais, exigindo transformações nas práticas pedagógicas e na formação docente. O presente estudo tem como objetivo analisar a formação de professores para atuação na educação inclusiva, considerando os desafios e as estratégias que permeiam esse processo no contexto escolar. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, com base em artigos científicos disponíveis nas bases SciELO e PubMed, publicados nos últimos cinco anos, além de legislações pertinentes ao tema. Os resultados evidenciam que, embora haja avanços no campo normativo, persistem fragilidades na formação inicial e na formação continuada dos docentes, o que impacta diretamente a efetivação de práticas inclusivas. Identificam-se como principais desafios a falta de preparo profissional, a heterogeneidade das turmas, a limitação de recursos e a sobrecarga de trabalho. Por outro lado, destacam-se como estratégias a formação continuada, o trabalho colaborativo, o planejamento pedagógico intencional e o uso de metodologias e recursos adaptados. Conclui-se que a formação docente constitui elemento central para a efetivação da educação inclusiva, sendo necessária sua articulação com condições institucionais adequadas e práticas pedagógicas comprometidas com a equidade.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação Docente. Práticas Pedagógicas. Inclusão Escolar. Ensino.

ABSTRACT

Inclusive education has been established as a guiding principle of educational policies, requiring changes in pedagogical practices and teacher education. This study aims to analyze teacher training for inclusive education, considering the challenges and strategies involved in this process within the school context. This is a qualitative study developed through a bibliographic review, based on scientific articles from SciELO and PubMed databases published in the last five years, as well as relevant legislation. The findings indicate that, despite advances in the normative field, there are still gaps in both initial and continuing teacher education, which directly affect the implementation of inclusive practices. The main challenges identified include insufficient professional preparation, heterogeneous classrooms, lack of resources, and work overload. On the other hand, strategies such as continuing education, collaborative work, intentional pedagogical planning, and the use of adapted methodologies and resources are highlighted. It is concluded that teacher education is a central element for the effectiveness of inclusive education, requiring articulation with adequate institutional conditions and pedagogical practices committed to equity.

Keywords: Inclusive Education. Teacher Education. Pedagogical Practices. School Inclusion. Teaching.

RESUMEN

La educación inclusiva se ha consolidado como un principio rector de las políticas educativas, requiriendo transformaciones en las prácticas pedagógicas y la formación docente. El presente estudio tiene como objetivo analizar la formación de docentes para actuar en educación inclusiva, considerando los desafíos y estrategias que permean este proceso en el contexto escolar. Se trata de una investigación cualitativa, desarrollada a través de una revisión bibliográfica, basada en artículos científicos disponibles en las bases de datos SciELO y PubMed, publicados en los últimos cinco años, además de legislación relevante al tema. Los resultados muestran que, si bien existen avances en el campo normativo, persisten debilidades en la formación inicial y continua de los docentes, lo que impacta directamente en la implementación de prácticas inclusivas. Los principales desafíos se identifican como la falta de preparación profesional, la heterogeneidad de las clases, los recursos limitados y la sobrecarga de trabajo. Por otro lado, las estrategias incluyen la educación continua, el trabajo colaborativo, la planificación pedagógica intencional y el uso de metodologías y recursos adaptados. Se concluye que la formación docente constituye un elemento central para la implementación de la educación inclusiva, requiriendo su articulación con condiciones institucionales adecuadas y prácticas pedagógicas comprometidas con la equidad.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Formación de Profesores. Prácticas Pedagógicas. Inclusión Escolar. Enseñanza.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no Brasil tem se consolidado como princípio estruturante das políticas educacionais, fundamentada no direito universal à educação previsto na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996). Esse movimento amplia o entendimento de escola ao reconhecer a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo, exigindo práticas pedagógicas capazes de atender a todos os estudantes. A ampliação do acesso de alunos com necessidades educacionais específicas ao ensino regular evidencia a necessidade de reorganização das estruturas escolares e das práticas docentes.

Apesar desses avanços, a efetivação da educação inclusiva ainda encontra limites significativos, especialmente no campo da formação docente, de acordo com Santos e Moreira (2021) muitos professores não se sentem preparados para atuar em contextos inclusivos, devido a lacunas na formação inicial e à insuficiência de ações de formação continuada, esse cenário impacta diretamente a qualidade das práticas pedagógicas, dificultando a construção de estratégias que contemplem a diversidade presente em sala de aula. Diante desse contexto, surge a seguinte questão norteadora: de que forma a formação docente tem contribuído para a atuação efetiva na educação inclusiva no contexto escolar contemporâneo?

O presente estudo tem como objetivo geral analisar a formação docente para atuação na educação inclusiva. Como objetivos específicos, pretende-se discutir os fundamentos da educação inclusiva, identificar os principais desafios relacionados à formação docente e analisar estratégias formativas que favoreçam a prática pedagógica inclusiva.

A realização deste estudo justifica-se pela relevância da formação docente como elemento central para a efetivação da inclusão escolar, compreendida não apenas como acesso, mas como permanência e aprendizagem com qualidade. A ausência de preparo adequado compromete a equidade no processo educativo, reforçando desigualdades e limitando o desenvolvimento dos estudantes, o que evidencia a necessidade de aprofundar o debate sobre a qualificação profissional docente.

Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica. Foram utilizados artigos científicos disponíveis nas bases SciELO e PubMed, publicados nos últimos cinco anos, além de legislações pertinentes ao tema, possibilitando uma análise atualizada e fundamentada sobre a formação docente na educação inclusiva.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

A educação inclusiva vem se consolidando como um princípio estruturante das políticas educacionais contemporâneas, ao deslocar o foco de um modelo homogêneo para uma compreensão

que reconhece a diversidade como parte constitutiva do processo educativo, o que implica não apenas a presença de estudantes com necessidades educacionais específicas na escola regular, mas a construção de práticas que considerem diferentes modos de aprender, exigindo uma reorganização que alcança a própria concepção de ensino (Cruz; Martins, 2024).

A partir dessa mudança de perspectiva, torna-se evidente a necessidade de superar modelos historicamente marcados pela exclusão e pela padronização, nos quais a escola operava com base na adaptação do estudante a estruturas rígidas, enquanto a inclusão propõe um movimento inverso, no qual o sistema educacional se reorganiza para acolher a diversidade, envolvendo transformações que atravessam dimensões curriculares, pedagógicas e institucionais (Dalanesi et al., 2025).

Nesse processo de resignificação, a distinção entre integração e inclusão ganha centralidade, já que a integração se sustenta na lógica de inserção condicionada à adaptação do aluno, ao passo que a inclusão desloca essa responsabilidade para a escola, que passa a reconhecer as singularidades como elemento legítimo do processo educativo, o que amplia o entendimento de ensino e exige novas formas de organização pedagógica (Souza, 2025).

Ao avançar nessa compreensão, a educação inclusiva passa a se articular diretamente com o campo dos direitos humanos, ao afirmar que o acesso ao conhecimento não pode ser condicionado a padrões de normalidade, o que amplia o debate para além do espaço escolar e o insere na discussão sobre equidade, entendida como garantia de condições reais de aprendizagem para todos os sujeitos, especialmente aqueles historicamente marginalizados.

Nessa direção, o ordenamento jurídico brasileiro estabelece bases fundamentais ao reconhecer a educação como direito de todos e dever do Estado, assegurando igualdade de condições de acesso e permanência na escola, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, o que orienta a construção de políticas públicas comprometidas com a inclusão e reforça a legitimidade da diversidade no espaço educacional (Brasil, 1988).

Em continuidade a esse marco, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional consolida a centralidade da equidade ao estabelecer princípios que orientam a organização do ensino, destacando que o direito à educação não se limita ao ingresso, mas envolve a permanência em condições adequadas, conforme dispõe o referido diploma em seu artigo 3º:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; respeito à liberdade e apreço à tolerância; consideração com a diversidade étnico-racial (Brasil, 1996).

A consolidação dessas diretrizes é aprofundada com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que orienta o atendimento educacional no ensino regular como estratégia para promover a convivência entre diferentes sujeitos, deslocando práticas segregadoras e fortalecendo a escola como espaço de interação e aprendizagem compartilhada (Brasil, 2008).

Em articulação com essa política, a Lei Brasileira de Inclusão amplia a compreensão de acessibilidade ao incorporar dimensões pedagógicas e comunicacionais, evidenciando que a participação no processo educativo depende de condições efetivas, o que reforça a necessidade de práticas que considerem as múltiplas dimensões envolvidas na aprendizagem (Brasil, 2015).

Para Rodrigues et al., (2025) a partir desses fundamentos, a equidade se apresenta como princípio orientador das práticas inclusivas, ao reconhecer que tratar de forma igual sujeitos distintos tende a reproduzir desigualdades, o que exige a construção de estratégias pedagógicas ajustadas às necessidades dos estudantes, demandando do professor uma atuação reflexiva e sensível às diferenças.

Nesse percurso, a valorização da diversidade emerge como elemento estruturante, ao compreender que as diferenças ampliam as possibilidades de aprendizagem e contribuem para a construção de ambientes educacionais mais democráticos, nos quais a convivência entre sujeitos distintos favorece não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a formação de uma cultura escolar mais aberta e plural (Ferreira, 2025).

A continuidade da discussão sobre os fundamentos da educação inclusiva conduz à compreensão de que a acessibilidade não se restringe à dimensão física, mas envolve aspectos pedagógicos, comunicacionais e atitudinais, o que exige a construção de condições efetivas de participação no processo educativo, ampliando o entendimento de inclusão para além do acesso formal e aproximando-o de uma experiência concreta de aprendizagem (Rodrigues et al., 2025).

Ao considerar essa ampliação conceitual, a participação passa a ocupar lugar central, uma vez que a simples presença do estudante no espaço escolar não garante seu envolvimento no processo educativo, o que demanda práticas pedagógicas que favoreçam o engajamento, respeitem diferentes ritmos e promovam experiências significativas, fortalecendo a relação entre sujeito e conhecimento (Ferreira, 2025).

Nesse percurso, evidencia-se um distanciamento entre o que está previsto nas normativas legais e o que se materializa no cotidiano das escolas, revelando que, em muitos contextos, a inclusão permanece restrita ao plano formal, sem que ocorram mudanças consistentes nas práticas pedagógicas, o que reforça a complexidade do processo inclusivo (Cruz; Martins, 2024).

Tal cenário é atravessado por diferentes barreiras, que se manifestam tanto na ausência de recursos quanto nas limitações institucionais e pedagógicas, dificultando a construção de práticas que

considerem a diversidade de forma efetiva, o que evidencia que a inclusão exige intencionalidade e compromisso contínuo por parte da escola (Dalanesi et al., 2025).

Quando não é acompanhada de transformações estruturais, a inclusão tende a assumir caráter superficial, mantendo práticas excludentes sob novas formas, o que reforça a necessidade de repensar as bases que sustentam o funcionamento da escola contemporânea, veja-se:

A educação inclusiva, quando implementada sem as condições necessárias, corre o risco de se tornar apenas uma política de acesso, sem garantir a participação efetiva dos estudantes, mantendo práticas excludentes sob novas formas e evidenciando a necessidade de transformação das práticas pedagógicas e institucionais (Souza, 2025).

A partir dessa compreensão, torna-se necessário reconhecer a inclusão como um processo em permanente construção, que exige revisão constante das práticas escolares e abertura para novas formas de organização do ensino, superando modelos tradicionais e incorporando perspectivas mais flexíveis e contextualizadas (Souza, 2025).

Ao avançar nesse sentido, a escola passa a assumir um papel ativo na promoção da inclusão, sendo responsável por criar condições que favoreçam o desenvolvimento de todos os estudantes, o que envolve planejamento pedagógico intencional e organização de práticas alinhadas à diversidade presente no ambiente educacional (Brasil, 2008).

Nesse contexto, o professor ocupa posição central, uma vez que sua atuação medeia o acesso ao conhecimento e influencia diretamente a forma como a inclusão se concretiza no cotidiano escolar, exigindo não apenas domínio de conteúdos, mas também sensibilidade pedagógica e capacidade de adaptação (Rodrigues et al., 2025).

A efetivação da educação inclusiva, portanto, não se configura como responsabilidade isolada, mas como resultado da articulação entre políticas públicas, organização institucional e prática docente, o que reforça a necessidade de ações integradas e comprometidas com a equidade no processo educativo (Cruz; Martins, 2024)

Dessa forma, a inclusão se consolida como responsabilidade compartilhada, na qual escola e professor assumem papel fundamental na construção de práticas que garantam não apenas o acesso, mas a permanência e a aprendizagem dos estudantes, conduzindo à compreensão de que a formação docente se apresenta como elemento essencial para a efetivação desse processo (Ferreira, 2025).

3 FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A discussão sobre a educação inclusiva conduz, de forma inevitável, à centralidade da formação docente, uma vez que a efetivação de práticas inclusivas depende diretamente da atuação

do professor no cotidiano escolar, não apenas como executor de conteúdos, mas como mediador das relações de aprendizagem em contextos marcados pela diversidade, o que amplia significativamente as exigências sobre sua preparação profissional (Pletsch, 2020).

Ao considerar a complexidade desse cenário, percebe-se que o trabalho docente deixa de estar vinculado a uma lógica transmissiva e passa a exigir competências que envolvem interpretação das diferenças, adaptação de estratégias e construção de ambientes pedagógicos mais flexíveis, o que demanda uma formação capaz de articular conhecimento teórico e experiência prática de maneira consistente (Nóvoa, 2022).

Nesse contexto, o professor assume papel central na construção da inclusão, não apenas como responsável pelo ensino, mas como agente que possibilita o acesso ao conhecimento por meio da mediação pedagógica, o que implica compreender as singularidades dos estudantes e reorganizar suas práticas a partir delas, favorecendo processos de aprendizagem mais equitativos (Glat; Pletsch, 2011).

Essa centralidade evidencia que a formação docente não pode ser compreendida como etapa inicial e concluída, mas como processo contínuo, dinâmico e diretamente relacionado às demandas da prática, especialmente em contextos inclusivos, nos quais as situações de ensino exigem respostas pedagógicas que não podem ser antecipadas apenas por conteúdos teóricos (Imbernón, 2020).

De acordo com Pletsch (2020) apesar dessa necessidade, a formação inicial oferecida nos cursos de licenciatura ainda apresenta fragilidades importantes, especialmente no que se refere à abordagem da educação inclusiva, muitas vezes tratada de forma pontual ou desarticulada das práticas reais da escola, o que limita a preparação do futuro professor para lidar com a diversidade presente nas salas de aula.

Associada a essa limitação, observa-se uma distância significativa entre o que é trabalhado no âmbito teórico e as situações concretas vivenciadas no cotidiano escolar, o que contribui para a sensação de despreparo entre professores iniciantes, que frequentemente encontram dificuldades para adaptar conteúdos, estratégias e avaliações às necessidades dos estudantes (Nóvoa, 2022).

Como consequência, a entrada na profissão ocorre, muitas vezes, marcada por insegurança e por práticas baseadas na tentativa e erro, evidenciando que a formação inicial, isoladamente, não tem sido suficiente para sustentar uma atuação docente consistente no campo da inclusão, o que reforça a necessidade de repensar os modelos formativos vigentes (Glat; Pletsch, 2011).

Nesse sentido, estudos recentes apontam de forma crítica para os limites da formação docente tradicional, destacando que a ausência de articulação entre teoria e prática compromete a construção de competências necessárias à inclusão

A formação de professores para a educação inclusiva ainda se apresenta marcada por fragilidades estruturais, especialmente pela dissociação entre os conteúdos teóricos trabalhados nos cursos de licenciatura e as demandas reais da prática pedagógica, o que resulta em profissionais que ingressam na escola sem preparo suficiente para lidar com a diversidade presente nas salas de aula, evidenciando a necessidade de reorganização dos processos formativos (Pletsch, 2020, p.82).

A partir das limitações observadas na formação inicial, torna-se evidente a importância da formação continuada como elemento indispensável para o desenvolvimento profissional docente, sobretudo em contextos inclusivos, nos quais as demandas pedagógicas se apresentam de forma dinâmica e exigem atualização constante, o que reforça a necessidade de processos formativos ao longo da carreira (Imbernón, 2020).

Nessa perspectiva, a formação continuada assume caráter estratégico ao possibilitar a revisão das práticas pedagógicas, a incorporação de novos conhecimentos e a construção de alternativas didáticas mais adequadas à diversidade dos estudantes, contribuindo para uma atuação mais segura e fundamentada no cotidiano escolar (Nóvoa, 2022).

Ao considerar essa dimensão, destaca-se que processos formativos efetivos não se limitam à participação em cursos pontuais, mas envolvem experiências articuladas ao contexto da escola, nas quais o professor reflete sobre sua própria prática, analisa desafios concretos e constrói coletivamente soluções pedagógicas (Imbernón, 2020).

Dessa forma, a formação continuada passa a ser compreendida como processo permanente, integrado à prática docente e orientado pelas necessidades reais do ensino, o que permite ao professor desenvolver competências que não são plenamente contempladas na formação inicial, especialmente no que se refere à atuação em contextos inclusivos (Pletsch, 2020).

Pimenta (2012) destaca que, ao avançar para a compreensão dos saberes necessários à docência inclusiva, torna-se fundamental reconhecer a dimensão pedagógica como base da atuação profissional, uma vez que envolve a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, bem como a capacidade de organizar situações educativas que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes.

Associado a esse aspecto, os saberes didáticos assumem papel essencial, pois dizem respeito às estratégias de ensino, à seleção de conteúdos e à organização das atividades, exigindo do professor a capacidade de adaptar metodologias e recursos de acordo com as necessidades dos alunos, o que se torna ainda mais relevante em contextos marcados pela diversidade (Libâneo, 2013).

Para além das dimensões técnicas, a atuação docente na perspectiva inclusiva exige o desenvolvimento de saberes atitudinais, relacionados à postura do professor diante das diferenças, envolvendo empatia, acolhimento e sensibilidade pedagógica, elementos que influenciam diretamente a qualidade das interações estabelecidas no ambiente escolar (Glat; Pletsch, 2011).

A articulação entre esses diferentes saberes constitui um dos principais desafios da formação docente, uma vez que a prática inclusiva não se sustenta em conhecimentos fragmentados, mas na capacidade de integrar dimensões pedagógicas, didáticas e atitudinais em situações concretas de ensino, o que exige formação consistente e reflexão contínua sobre a prática (Imbernón, 2020).

A consolidação de uma prática pedagógica inclusiva exige que o professor desenvolva estratégias que considerem as diferenças como parte do processo educativo, o que implica a adaptação de atividades, recursos e formas de avaliação, de modo a possibilitar que todos os estudantes participem efetivamente das situações de aprendizagem propostas (Libâneo, 2013).

Nesse contexto, a relação entre formação docente e prática pedagógica torna-se ainda mais evidente, uma vez que a capacidade de adaptar o ensino está diretamente vinculada ao repertório formativo do professor, exigindo não apenas conhecimento técnico, mas também compreensão das necessidades dos estudantes e flexibilidade para reorganizar o planejamento pedagógico (Pimenta, 2012).

A formação docente precisa estar articulada à prática, superando modelos tradicionais baseados na transmissão de conteúdos e aproximando-se de abordagens que valorizem a reflexão sobre a ação, o que favorece a construção de práticas mais coerentes com os princípios da inclusão (Nóvoa, 2022), como complementa Imbernón (2020, p.23):

A formação continuada de professores deve ser entendida como um processo reflexivo e contextualizado, no qual o desenvolvimento profissional ocorre a partir da análise crítica da prática, permitindo ao docente reconstruir seus saberes e adequar suas ações às demandas reais da escola, especialmente em contextos marcados pela diversidade.

A partir dessa perspectiva, o planejamento pedagógico assume papel central na organização do ensino inclusivo, uma vez que permite ao professor antecipar possibilidades, considerar diferentes formas de aprendizagem e estruturar atividades que contemplem a diversidade presente em sala de aula, tornando o processo educativo mais acessível e significativo (Pletsch, 2020).

Segundo Rodrigues et al., (2025) ao incorporar práticas planejadas e intencionais, o professor amplia as possibilidades de participação dos estudantes, favorecendo a construção de um ambiente de aprendizagem mais equitativo, no qual as diferenças são consideradas no desenvolvimento das atividades e na organização das experiências educativas.

Nesse movimento, torna-se evidente que a efetivação da educação inclusiva não depende apenas de iniciativas individuais, mas da articulação entre formação docente, organização escolar e políticas públicas, o que reforça a necessidade de ações integradas que sustentem práticas pedagógicas coerentes com os princípios da inclusão (Cruz; Martins, 2024).

Diante desse cenário, reconhece-se que ainda existem desafios significativos no campo da formação docente, especialmente no que se refere à superação de modelos tradicionais e à construção de propostas formativas mais alinhadas às demandas da escola contemporânea, o que exige investimentos institucionais e revisão das políticas educacionais (Nóvoa, 2022).

Dessa forma, a formação docente se consolida como eixo central para a efetivação da educação inclusiva, na medida em que possibilita ao professor desenvolver competências necessárias para atuar em contextos diversos, garantindo não apenas o acesso dos estudantes à escola, mas sua permanência e aprendizagem, o que evidencia que a inclusão só se concretiza por meio de práticas pedagógicas qualificadas e comprometidas com a equidade (Imbernón, 2020).

4 DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A ATUAÇÃO DOCENTE NA INCLUSÃO

A inserção da educação inclusiva no cotidiano escolar tem revelado desafios que se materializam diretamente na prática docente, sobretudo quando se observa que o trabalho do professor passa a exigir não apenas domínio de conteúdos, mas capacidade de lidar com a diversidade de sujeitos, ritmos e formas de aprendizagem, o que amplia a complexidade da atuação pedagógica e exige novas formas de organização do ensino (Pletsch, 2020).

Nesse cenário, a fragilidade na formação profissional se destaca como um dos principais entraves, uma vez que muitos docentes não se sentem preparados para atuar em contextos inclusivos, especialmente quando a formação inicial não contemplou de forma consistente as demandas da inclusão, o que acaba gerando insegurança e dificuldades na condução das práticas pedagógicas (Glat; Pletsch, 2011).

A presença de turmas heterogêneas intensifica ainda mais esse desafio, já que o professor passa a lidar com diferentes níveis de aprendizagem simultaneamente, exigindo a construção de estratégias que ultrapassem modelos padronizados de ensino e considerem as especificidades de cada estudante no planejamento das atividades (Libâneo, 2013).

Somado a isso, as limitações institucionais interferem diretamente na efetivação da inclusão, sobretudo quando a escola não dispõe de recursos pedagógicos adequados, suporte especializado ou condições estruturais que favoreçam o trabalho docente, evidenciando que a inclusão depende de um conjunto de fatores que vão além da ação individual do professor (Cruz; Martins, 2024).

Outro aspecto relevante refere-se à sobrecarga de trabalho, frequentemente ampliada pela necessidade de adaptação constante das atividades, acompanhamento individualizado e reorganização do planejamento, o que pode comprometer a qualidade das intervenções pedagógicas e impactar o desempenho profissional ao longo do tempo (Nóvoa, 2022).

A articulação desses elementos permite compreender como diferentes fatores incidem sobre a prática docente, influenciando diretamente as possibilidades de construção de um ensino mais inclusivo. O quadro 1 apresenta uma síntese dos principais fatores que impactam a atuação docente na educação inclusiva, evidenciando como diferentes condições estruturais e formativas interferem diretamente na construção das práticas pedagógicas no cotidiano escolar:

Quadro 1 – Fatores que impactam a atuação docente na educação inclusiva e suas implicações pedagógicas

| Fatores identificados | Implicações na prática docente |
|-------------------------------|---|
| Falta de preparo profissional | Insegurança na condução das práticas e dificuldade de adaptação metodológica |
| Turmas heterogêneas | Necessidade de flexibilização constante do ensino e diversificação de estratégias |
| Limitações institucionais | Restrição de recursos pedagógicos e ausência de suporte especializado |
| Sobrecarga de trabalho | Redução do tempo para planejamento e comprometimento da qualidade pedagógica |

Fonte: Elaborado com base em Pletsch (2020), Libâneo (2013), Nóvoa (2022) e Cruz e Martins (2024).

Diante desse cenário, a formação continuada se apresenta como uma das principais estratégias para qualificar a atuação docente, na medida em que possibilita a atualização de conhecimentos, a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento de competências necessárias para lidar com a diversidade presente no ambiente escolar (Imbernón, 2020).

Ao lado disso, o trabalho colaborativo entre professores, profissionais do atendimento educacional especializado e demais integrantes da equipe escolar contribui para a construção de práticas mais articuladas, favorecendo a troca de experiências e a elaboração conjunta de estratégias pedagógicas mais adequadas às necessidades dos estudantes (Glat; Pletsch, 2011). A utilização de metodologias diferenciadas também se mostra relevante, pois amplia as formas de participação dos estudantes e possibilita a organização do ensino de maneira mais flexível, permitindo que diferentes formas de aprendizagem sejam consideradas no desenvolvimento das atividades (Libâneo, 2013).

Nesse contexto, o planejamento pedagógico assume papel central, uma vez que permite ao professor organizar o ensino de forma intencional, antecipando possibilidades e ajustando objetivos de acordo com as necessidades dos estudantes, o que favorece a construção de práticas mais inclusivas e coerentes com a realidade da sala de aula (Pletsch, 2020).

O uso de tecnologias assistivas amplia essas possibilidades ao oferecer recursos que favorecem a comunicação, a autonomia e o acesso ao conhecimento, evidenciando que a inclusão envolve a articulação entre diferentes estratégias pedagógicas e recursos tecnológicos (Cruz; Martins, 2024).

Dessa forma, a efetivação da educação inclusiva depende da articulação entre formação docente, apoio institucional e práticas pedagógicas intencionais, evidenciando que a inclusão não se

constrói de forma isolada, mas a partir de um conjunto de condições que sustentam a atuação do professor e garantem a aprendizagem dos estudantes (Imbernón, 2020).

5 CONCLUSÃO

A discussão desenvolvida ao longo deste estudo evidenciou que a educação inclusiva, embora consolidada no plano das políticas e dos discursos educacionais, ainda enfrenta desafios significativos quando se observa sua concretização no cotidiano escolar, especialmente diante da complexidade das práticas pedagógicas exigidas em contextos marcados pela diversidade.

Ao longo da análise, tornou-se possível compreender que a formação docente assume papel central nesse processo, uma vez que a forma como o professor interpreta a diversidade e organiza o ensino influencia diretamente as possibilidades de participação e aprendizagem dos estudantes, o que reforça a necessidade de uma preparação profissional mais consistente e alinhada às demandas reais da escola.

Os desafios identificados, como fragilidades na formação inicial, limitações estruturais e sobrecarga de trabalho, indicam que a inclusão não se sustenta apenas por diretrizes legais, mas depende de condições concretas que permitam ao professor desenvolver práticas pedagógicas mais sensíveis, flexíveis e intencionais.

Por outro lado, as estratégias discutidas apontam caminhos possíveis para o fortalecimento da atuação docente, destacando a importância da formação continuada, do trabalho colaborativo e da organização do ensino de forma planejada, o que amplia as possibilidades de construção de um ambiente educativo mais equitativo.

Nesse sentido, torna-se evidente que a efetivação da educação inclusiva exige um movimento coletivo, que envolve não apenas o professor, mas também a escola e as políticas educacionais, demandando investimentos, reorganização institucional e valorização do trabalho docente.

Conclui-se, portanto, que a inclusão não se concretiza de forma automática, mas se constrói no cotidiano das práticas pedagógicas, a partir de um processo contínuo de reflexão e ação, no qual a formação docente se apresenta como elemento essencial para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e a aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

CRUZ, Laura Gabrielle Marques da; MARTINS, Viviane Lima. Políticas públicas e educação inclusiva: desafios e perspectivas no contexto brasileiro. *Revista Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia, 2024.

FERREIRA, José Marcos. Educação inclusiva, subjetividade e direito à participação escolar. *Revista Gestão e Inclusão Educacional*, 2025.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2020.

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

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2022.

PLETSCH, Marcia Denise. Educação inclusiva: formação de professores e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim et al. Available resources and inclusive practices for students with special educational needs. *Frontiers in Education*, 2025.

SOUZA, Luciana Cristina. Educação inclusiva e suas controvérsias no ensino regular. *Revista Brasileira de Educação*, 2025.