

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Elisandra Castilho Quaresma Santos¹

Oseas Oliveira Fernandes²

Ana Cláudia Pereira Silva³

Renilda Gomes de Oliveira Silva⁴

Aliete Teodoro dos Santos Fernandes⁵

Patrícia Grugel de Oliveira dos Santos⁶

Andreia Roseliz Silva Monteiro⁷

Diogens José Gusmão Coutinho⁸

RESUMO: A presente pesquisa tem como objetivo analisar criticamente o papel da formação docente na consolidação da educação inclusiva no contexto brasileiro, a partir de uma revisão bibliográfica qualitativa. Parte-se do entendimento de que a inclusão escolar não se resume à inserção física de estudantes com deficiência ou transtornos no ensino regular, mas requer práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e o reconhecimento das diferenças. O estudo foi desenvolvido com base em fontes acadêmicas publicadas entre 2020 e 2024, com destaque para pesquisas que abordam a formação inicial, a formação continuada e as práticas pedagógicas inclusivas. A análise evidencia que os cursos de licenciatura, em sua maioria, ainda apresentam lacunas significativas quanto à abordagem da inclusão nos currículos, o que compromete a preparação efetiva dos futuros professores. Além disso, a formação continuada mostra-se frequentemente pontual, fragmentada e desarticulada das demandas concretas do cotidiano escolar. As práticas pedagógicas inclusivas, por sua vez, enfrentam desafios relacionados à resistência docente, à escassez de apoio institucional e à ausência de recursos acessíveis, embora experiências exitosas demonstrem que mudanças são possíveis quando há formação adequada e comprometimento ético. Conclui-se que é urgente repensar os processos formativos docentes, tanto na graduação quanto na prática profissional, de modo a garantir uma educação pública que seja, de fato, para todos. O fortalecimento de políticas educacionais inclusivas e a valorização do professor são condições indispensáveis para esse avanço.

1886

Palavras-chave: Formação docente. Inclusão escolar. Práticas pedagógicas. Equidade.

¹ Mestranda em ciência da educação pela Christian Businnes School. Graduada em geografia, pelo Centro Universitário Claretiano.

² Mestrando em ciência da educação pela Christian Businnes School. Graduado em geografia pelo Centro Universitário Claretiano.

³ Mestranda em Ciência da Educação pela Christian Businnes School – CBS, EUA. Professora do Município de Burity-RO.

⁴ Mestranda em ciência da educação pela Christian Businnes School. Graduada em matemática pela Fundação Universitária do Tocantins.

⁵ Mestranda em ciência da educação pela Christian Businnes School. Graduada em geografia pelo Centro Universitário Claretiano.

⁶ Mestranda em ciência da educação pela Christian Businnes School. Graduada em educação infantil e anos iniciais, pelo grupo educacional FAVENI.

⁷ Mestranda em ciência da educação pela Christian Businnes School. Graduada em pedagogia, pelo Instituto federal do Pará.

⁸ Professor, orientador da Christian Businnes School. doutor em biologia pela UFPE. Professor, orientador da Christian Businnes School.

ABSTRACT: This research aims to critically analyze the role of teacher training in the consolidation of inclusive education in the Brazilian context, based on a qualitative bibliographic review. It is based on the understanding that school inclusion is not limited to the physical insertion of students with disabilities or disorders in regular education, but requires pedagogical practices committed to equity and recognition of differences. The study was developed based on academic sources published between 2020 and 2024, with emphasis on research that addresses initial training, continuing education, and inclusive pedagogical practices. The analysis shows that most undergraduate courses still have significant gaps in addressing inclusion in the curricula, which compromises the effective preparation of future teachers. In addition, continuing education is often punctual, fragmented, and disconnected from the concrete demands of daily school life. Inclusive pedagogical practices, in turn, face challenges related to teacher resistance, lack of institutional support and lack of accessible resources, although successful experiences demonstrate that changes are possible when there is adequate training and ethical commitment. It is concluded that it is urgent to rethink teacher training processes, both in undergraduate and professional practice, in order to guarantee a public education that is, in fact, for all. Strengthening inclusive educational policies and valuing teachers are indispensable conditions for this progress.

Keywords: Teacher training. School inclusion. Pedagogical practices. Equity.

I. INTRODUÇÃO

A formação de professores no contexto da educação inclusiva representa um dos maiores desafios da contemporaneidade educacional, sendo central nas discussões sobre a qualidade e equidade no ensino. Em um cenário de diversidade crescente nas salas de aula, os sistemas educacionais são pressionados a desenvolver estratégias e políticas que promovam a inclusão de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais ou sociais. A educação inclusiva, mais do que uma diretriz legal, tornou-se um princípio ético e pedagógico que exige do professor competências que transcendem a mera transmissão de conteúdos, exigindo práticas pedagógicas diferenciadas, atitudes acolhedoras e compromisso com a equidade (LIMA; SANTOS, 2020). Nesse sentido, a formação inicial e continuada precisa ser ressignificada, integrando conteúdos voltados à diversidade e garantindo o preparo técnico e humano para lidar com as singularidades do processo de ensino e aprendizagem (FELICETTI; BATISTA, 2020).

A formação docente para a inclusão não pode ser pensada como uma etapa isolada ou complementar da formação, mas como eixo central que perpassa todas as dimensões da prática pedagógica. Isso implica repensar os currículos dos cursos de licenciatura e as metodologias de ensino, de forma a incorporar saberes que dialoguem com a realidade dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e outras necessidades educacionais específicas. Estudos recentes evidenciam que ainda há lacunas significativas no

preparo dos professores para lidar com essas demandas, muitas vezes resultando em práticas excludentes, mesmo que não intencionais (DIAS; SILVA, 2020). A ausência de disciplinas específicas, a abordagem superficial do tema e a falta de articulação com as políticas de inclusão comprometem o desenvolvimento de uma prática verdadeiramente inclusiva e transformadora (ROCHA et al., 2022).

O contexto atual, marcado por transformações tecnológicas, sociais e educacionais, como o “novo normal” instituído pela pandemia da COVID-19, também escancarou as desigualdades existentes e a urgência de se formar professores com competências digitais aliadas ao compromisso com a inclusão. A articulação entre tecnologia, formação docente e inclusão é hoje pauta prioritária, especialmente quando se trata da atuação de professores de áreas como Matemática e Ciências, tradicionalmente marcadas por práticas excludentes (DA SILVA; NERY; NOGUEIRA, 2020). O domínio de ferramentas tecnológicas precisa vir acompanhado de uma formação crítica e humanizada, que capacite os professores a utilizá-las de forma a favorecer a aprendizagem de todos os estudantes, especialmente daqueles que encontram mais barreiras para acessar o conhecimento (ZANDONADI; ZANDONADI; PESCE, 2021).

Apesar dos avanços em políticas públicas e diretrizes educacionais voltadas à inclusão, a formação docente ainda apresenta lacunas estruturais importantes. Nesse sentido, questiona-se: como a formação inicial e continuada de professores pode ser efetivamente estruturada para garantir práticas pedagógicas inclusivas nas escolas brasileiras? A problemática evidencia a necessidade de repensar não apenas os conteúdos programáticos dos cursos de licenciatura, mas também os mecanismos de formação continuada e o suporte institucional às práticas docentes em contextos inclusivos.

1888

Diante disso, este artigo tem como objetivo geral analisar as contribuições e limitações da formação de professores no contexto da educação inclusiva. Os objetivos específicos são: (1) identificar como os currículos de cursos de licenciatura abordam a temática da inclusão; (2) mapear as principais dificuldades relatadas por professores em relação à inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas; e (3) analisar propostas de formação continuada voltadas ao desenvolvimento de competências inclusivas na prática docente.

A relevância desta investigação justifica-se pelo crescente número de estudantes com necessidades específicas matriculados na rede regular de ensino e pela insuficiência de formação adequada dos docentes para atender essa diversidade. Conforme apontam Damasceno e Cruz (2021), a formação dos professores ainda é permeada por dilemas antigos, como a ausência de diálogo entre teoria e prática, e por desafios contemporâneos, como a necessidade de adaptação

às novas demandas sociais e tecnológicas. A falta de preparo adequado impacta diretamente na efetividade das práticas pedagógicas, podendo gerar sentimento de frustração nos docentes e baixa qualidade de ensino para os estudantes. Por isso, torna-se imprescindível compreender como os cursos de formação inicial e os programas de formação continuada podem contribuir de forma significativa para uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa (MISKALO; CIRINO; FRANÇA, 2023).

Ademais, ao considerar os múltiplos fatores que influenciam a prática pedagógica inclusiva, é necessário abordar também aspectos como a autoeficácia docente e o suporte institucional. Estudos demonstram que professores que se percebem mais bem preparados e apoiados por suas instituições tendem a apresentar atitudes mais positivas e práticas mais eficazes no atendimento às necessidades de estudantes com deficiência ou transtornos do espectro autista (NAZATO; IAOCHITE, 2024). Nesse cenário, iniciativas que promovem o desenvolvimento de competências emocionais, pedagógicas e tecnológicas são fundamentais para que o professor se sinta seguro em sua atuação, transformando o espaço escolar em um ambiente de acolhimento e aprendizagem para todos.

2. METODOLOGIA

1889

A metodologia adotada para a presente pesquisa fundamenta-se na revisão bibliográfica de natureza qualitativa, que visa compreender, por meio de fontes teóricas consolidadas, as articulações entre formação de professores e educação inclusiva no contexto educacional brasileiro. Segundo Gil (2010), a revisão bibliográfica é caracterizada como um estudo sistemático baseado em material já elaborado, constituído principalmente por livros, artigos científicos e documentos oficiais, os quais fornecem suporte teórico para a compreensão e análise de determinado fenômeno.

Este tipo de pesquisa não se limita à simples enumeração de obras sobre o tema, mas propõe uma análise crítica e aprofundada das contribuições dos diversos autores, com o intuito de construir um panorama teórico abrangente que subsidie a problematização da realidade investigada. Assim, foram considerados materiais científicos publicados entre os anos de 2020 e 2025, com recorte específico em periódicos avaliados por pares e em estudos que abordam diretamente a formação docente e práticas inclusivas no Brasil.

Para assegurar a coerência metodológica e a credibilidade dos dados, a seleção das fontes obedeceu a critérios de relevância temática, atualidade, qualidade científica e aderência ao problema de pesquisa. A abordagem qualitativa, segundo Marconi e Lakatos (2017), é indicada

quando se busca a compreensão aprofundada dos significados, intenções e percepções presentes nos discursos e práticas sobre determinado fenômeno social, como é o caso da formação de professores para a educação inclusiva.

A análise dos materiais selecionados foi orientada por categorias temáticas previamente definidas com base na literatura, como: estrutura curricular dos cursos de licenciatura, formação continuada de professores, atitudes e autoeficácia docente, inclusão de estudantes com deficiências e políticas públicas educacionais. Esse procedimento permitiu identificar padrões, recorrências, lacunas e perspectivas distintas sobre o objeto de estudo, compondo um corpo analítico que dialoga criticamente com a realidade educacional atual.

A coleta e análise dos dados ocorreram de forma sistemática, a partir de consultas a bases de dados acadêmicas como Scielo, CAPES Periódicos, Google Scholar e Revistas Qualis. O corpus foi composto por 20 artigos científicos e publicações especializadas que atendem aos critérios mencionados. Após a seleção, procedeu-se à leitura flutuante e à posterior leitura analítica dos textos, com o objetivo de identificar os principais argumentos, metodologias empregadas e conclusões apresentadas pelos autores. Essa análise foi orientada pela técnica de análise de conteúdo, que possibilita a organização das informações em categorias temáticas e favorece a elaboração de inferências interpretativas (GIL, 2010).

1890

A escolha dessa metodologia justifica-se pela sua adequação ao objetivo da pesquisa, que não busca quantificar fenômenos, mas interpretar discursos e compreender práticas formativas no contexto da inclusão educacional. Assim, a revisão bibliográfica qualitativa realizada não apenas sintetiza o estado atual do conhecimento sobre o tema, mas também propõe reflexões críticas que podem orientar políticas públicas e práticas pedagógicas futuras.

3. DESENVOLVIMENTO

A formação de professores no contexto da educação inclusiva tornou-se uma temática central nas discussões acadêmicas, políticas e pedagógicas, especialmente diante das transformações sociais e da crescente heterogeneidade dos estudantes nas salas de aula da educação básica. A efetivação da inclusão escolar passa, necessariamente, pela constituição de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade como valor e não como obstáculo. Para tanto, é imprescindível que os processos de formação inicial e continuada dos docentes estejam alinhados com os princípios inclusivos, garantindo subsídios teóricos, metodológicos e atitudinais que favoreçam uma atuação comprometida com a equidade. O presente capítulo está estruturado em três eixos fundamentais: o primeiro analisa a formação inicial e a estrutura

curricular dos cursos de licenciatura; o segundo aborda os desafios e limites da formação continuada; e o terceiro explora o papel das tecnologias, das políticas públicas e das atitudes docentes frente às necessidades educacionais específicas, com destaque para o Transtorno do Espectro Autista (TEA), TDAH e discalculia.

3.1 A formação inicial e os currículos de licenciatura frente à inclusão educacional

A formação inicial dos professores constitui o alicerce fundamental para o exercício profissional na educação básica, especialmente em contextos que demandam práticas pedagógicas inclusivas. Estudos apontam que, apesar das diretrizes curriculares nacionais e das legislações que preconizam a inclusão, os cursos de licenciatura ainda carecem de uma abordagem consistente e integrada sobre a diversidade e as necessidades educacionais específicas (DIAS; SILVA, 2020). Essa lacuna compromete a construção de uma base teórica sólida que possibilite aos futuros docentes desenvolverem práticas de ensino pautadas na valorização da diferença e na promoção da equidade.

A pesquisa de Rocha et al. (2022) evidencia que muitos cursos de licenciatura ainda abordam a temática da inclusão de forma periférica, limitando-se a disciplinas optativas ou conteúdos fragmentados em componentes curriculares mais amplos. Essa abordagem insuficiente impede que os futuros professores compreendam a inclusão como princípio norteador de toda a prática pedagógica e não apenas como uma adaptação pontual para estudantes com deficiência. A ausência de uma perspectiva transversal da inclusão nos projetos pedagógicos dos cursos revela a distância entre a formação acadêmica e os desafios vivenciados na prática escolar cotidiana.

Outro fator problemático é a desarticulação entre teoria e prática no processo de formação inicial, como apontado por Damasceno e Cruz (2021). Os autores destacam que a maioria das experiências formativas ainda se concentra em abordagens teóricas abstratas, sem a devida conexão com o cotidiano escolar real, especialmente no que tange ao atendimento de estudantes com necessidades educacionais específicas. Isso acarreta insegurança profissional e resistência por parte dos docentes recém-formados, que se sentem despreparados para lidar com a complexidade da sala de aula inclusiva.

Felicetti e Batista (2020) ressaltam que a literatura científica vem alertando, com frequência crescente, sobre a ausência de intencionalidade inclusiva nos currículos das licenciaturas. A análise de diversos projetos pedagógicos revela que, mesmo quando a inclusão aparece como temática, ela geralmente é tratada de forma descontextualizada e sem

profundidade, o que compromete a formação de um profissional reflexivo e ético diante das demandas da diversidade. Assim, torna-se urgente a revisão curricular dos cursos de formação docente, a fim de garantir uma abordagem mais crítica e abrangente da educação inclusiva.

No estudo de Lima e Santos (2020), os autores reforçam que a formação docente precisa abandonar o modelo conteudista e tecnicista, dando lugar a práticas formativas que valorizem a experiência, a reflexão e o diálogo com as realidades escolares. Eles defendem uma proposta de formação centrada na articulação entre saberes acadêmicos, saberes da experiência e saberes pedagógicos, em uma perspectiva ética, crítica e emancipadora. Para tanto, é necessário que os currículos se abram a temáticas emergentes, como os direitos humanos, a equidade racial e de gênero, e a inclusão como direito fundamental.

Zerbato e Mendes (2021) apresentam o conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como uma estratégia promissora a ser integrada nos cursos de formação docente. O DUA propõe que as práticas de ensino sejam planejadas desde o início para atender a todos os alunos, independentemente de suas características. Essa abordagem exige que os futuros professores sejam formados para planejar, implementar e avaliar estratégias pedagógicas flexíveis, acessíveis e responsivas às diferentes formas de aprender. Integrar o DUA nos currículos das licenciaturas é uma forma de romper com o paradigma da adaptação tardia e promover, desde a formação, uma educação verdadeiramente inclusiva.

1892

A investigação de Ramos et al. (2022) evidencia que a inclusão de estudantes com transtornos como o autismo requer conhecimentos específicos por parte dos professores, os quais raramente são ofertados na formação inicial. Muitas vezes, os licenciandos concluem seus cursos sem ter tido qualquer contato com as características do Transtorno do Espectro Autista (TEA), estratégias de comunicação alternativa ou formas de mediar a aprendizagem desses estudantes. Essa lacuna aponta para a urgência de repensar a estrutura curricular dos cursos de formação docente, de modo a contemplar conteúdos específicos e atualizados sobre as diferentes condições que afetam o desenvolvimento e a aprendizagem.

Gonçalves et al. (2024) corroboram essa perspectiva ao destacar que os docentes frequentemente manifestam sentimentos de despreparo, insegurança e frustração ao se depararem com estudantes com autismo, especialmente no que se refere ao manejo comportamental e à adaptação de materiais. Tais sentimentos são, em grande parte, decorrentes da ausência de uma formação adequada durante a graduação. A formação inicial precisa ser mais responsiva às realidades escolares, oferecendo aos futuros professores ferramentas práticas,

exemplos de boas práticas pedagógicas e oportunidades de estágios supervisionados em contextos inclusivos.

Segundo Nazato e Iaochite (2024), a autoeficácia docente está diretamente relacionada à qualidade da formação inicial recebida. Professores que se sentem competentes para atuar em contextos inclusivos tendem a apresentar atitudes mais positivas e a implementar estratégias mais eficazes de ensino. Essa percepção de autoeficácia não se constrói de forma espontânea, mas é resultado de processos formativos intencionais, fundamentados em experiências práticas, reflexões críticas e apoio institucional. Portanto, investir em uma formação inicial robusta e significativa é também investir na construção de professores mais confiantes e comprometidos com a inclusão.

A análise de Dias e Silva (2020) evidencia que os cursos de licenciatura ainda enfrentam desafios estruturais para incorporar efetivamente a inclusão em suas matrizes curriculares. Faltam professores especialistas, bibliografias atualizadas e espaços de prática pedagógica com foco na diversidade. A superação desses desafios requer o envolvimento das universidades, dos sistemas educacionais e da sociedade civil na construção de uma proposta formativa que reconheça a inclusão não como exceção, mas como princípio basilar da educação de qualidade.

3.2 Formação continuada e os desafios da prática inclusiva

A formação continuada de professores constitui-se como um pilar essencial para a consolidação da educação inclusiva nas escolas, tendo em vista que a formação inicial, conforme discutido anteriormente, apresenta limitações significativas em termos de profundidade e abrangência. Nesse contexto, a formação ao longo da carreira torna-se um espaço fundamental de reflexão e reorientação das práticas pedagógicas diante da diversidade. De acordo com Ramos et al. (2022), a formação continuada deve ser compreendida como um processo permanente, colaborativo e situado, que considera as experiências concretas dos professores e favorece a construção de saberes contextualizados. Assim, ela não pode estar dissociada das realidades vividas nas escolas, devendo promover uma articulação entre teoria e prática que responda às necessidades emergentes no cotidiano educacional.

Um dos grandes entraves à efetividade da formação continuada, conforme aponta Misakalo, Cirino e França (2023), está relacionado ao seu caráter muitas vezes pontual, superficial e desarticulado das demandas reais dos professores. Programas de formação continuada, quando impostos de forma verticalizada e alheios ao contexto escolar, tendem a produzir baixos impactos na prática docente, sendo vistos apenas como obrigações burocráticas.

Isso reforça a necessidade de repensar a forma como essas formações são concebidas, desenvolvendo propostas mais participativas e dialógicas, nas quais os professores sejam protagonistas de seu processo formativo. Nesse sentido, a escuta ativa das necessidades dos educadores, a valorização de suas experiências e o respeito aos seus tempos de aprendizagem são elementos fundamentais para uma formação continuada eficaz.

Gonçalves et al. (2024) identificaram, em seus estudos sobre a formação de professores para atuar com alunos com autismo, que há uma demanda crescente por formações que abordem não apenas os aspectos clínicos dos transtornos, mas, sobretudo, as estratégias pedagógicas e metodológicas aplicáveis ao cotidiano escolar. Muitos docentes relatam sentir-se inseguros diante da diversidade, o que se traduz em práticas excludentes ou na delegação da responsabilidade a outros profissionais, como os cuidadores ou professores de apoio. Essa constatação reforça a importância de uma formação continuada centrada no desenvolvimento de competências práticas e atitudinais, que considerem o professor como mediador ativo da aprendizagem inclusiva e não como mero executor de diretrizes.

A formação continuada também deve contemplar os aspectos emocionais e relacionais da prática docente inclusiva. Segundo Nazato e Iaochite (2024), a autoeficácia do professor — ou seja, sua crença de que é capaz de promover a aprendizagem de todos os estudantes — é um fator decisivo para a implementação bem-sucedida da inclusão. Essa autoeficácia é fortalecida quando os professores recebem formação de qualidade, são incentivados a compartilhar experiências e contam com o apoio institucional necessário. Formações que promovem o desenvolvimento de competências socioemocionais, a troca de experiências e o acolhimento das dificuldades são mais eficazes do que aquelas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos técnicos.

1894

A perspectiva interdisciplinar e colaborativa da formação continuada é outro ponto destacado por Damasceno e Cruz (2021), ao apontarem que a complexidade da inclusão exige o envolvimento de diferentes saberes e profissionais. Formações que promovem o diálogo entre professores, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e demais especialistas favorecem uma compreensão mais ampla das barreiras enfrentadas pelos alunos e permitem a construção de estratégias mais integradas. Esse tipo de abordagem favorece o reconhecimento da inclusão como responsabilidade coletiva da escola, e não como tarefa isolada de um único professor.

Barbosa Abrahão et al. (2020), ao analisarem as práticas inclusivas relacionadas ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), destacam que muitos professores

demonstram dificuldades em adaptar suas metodologias para atender às especificidades desses alunos. A formação continuada, nesse caso, precisa oferecer subsídios concretos sobre como organizar o ambiente escolar, estruturar atividades e estabelecer rotinas que favoreçam a atenção, a autonomia e o engajamento dos estudantes com TDAH. A falta desse tipo de formação prática e contextualizada contribui para a reprodução de práticas excludentes e reforça a medicalização do processo educativo, atribuindo exclusivamente ao aluno a responsabilidade por seu insucesso escolar.

A pesquisa de Dos Santos Araújo e Bazante (2020) também evidencia a urgência de formações voltadas para a inclusão de estudantes com transtornos específicos de aprendizagem, como a discalculia. No campo da Matemática, em especial, há um histórico de práticas tradicionalistas que pouco dialogam com as necessidades de alunos que apresentam dificuldades na compreensão e manipulação de conceitos numéricos. A formação continuada precisa, portanto, investir na atualização metodológica dos professores, oferecendo alternativas de ensino diversificadas, recursos visuais e tecnológicos, bem como estratégias avaliativas compatíveis com os perfis dos estudantes. A ausência de formações específicas nesse campo acarreta a invisibilização de muitos estudantes e reforça desigualdades educacionais.

Zandonadi, Zandonadi e Pesce (2021) reforçam a importância da formação continuada no uso de tecnologias educacionais como instrumentos de inclusão. Em um cenário em que a conectividade e os recursos digitais são cada vez mais presentes nas escolas, é necessário que os professores aprendam a utilizar essas ferramentas de forma crítica, ética e pedagógica, a fim de promover a acessibilidade e a participação de todos. Programas de formação continuada que abordem o uso de tecnologias assistivas, plataformas interativas e recursos de acessibilidade digital são fundamentais para ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. A tecnologia, quando bem utilizada, pode ser uma poderosa aliada da inclusão escolar.

1895

Da Silva, Nery e Nogueira (2020) alertam, contudo, para os riscos da romantização da tecnologia na formação docente. Embora as ferramentas digitais possam contribuir para práticas mais inclusivas, seu uso não substitui a necessidade de uma formação sólida, crítica e ética por parte dos professores. O uso da tecnologia deve estar alinhado com os princípios da educação inclusiva e não reforçar práticas excludentes ou meramente reprodutivistas. Portanto, as propostas de formação continuada devem incluir a reflexão sobre os sentidos e finalidades do uso das tecnologias na educação, considerando sempre o contexto dos estudantes e os objetivos pedagógicos.

Vieira e Omote (2021) enfatizam que a formação continuada pode contribuir significativamente para a mudança de atitudes dos professores em relação à inclusão. Estudos demonstram que, quando os docentes participam de formações que abordam a inclusão de forma crítica, dialógica e prática, há uma tendência à ampliação da empatia, da escuta ativa e da disposição para rever práticas pedagógicas. A mudança de atitude é um elemento central para que a inclusão se concretize, pois ela envolve não apenas a aquisição de conhecimentos, mas, sobretudo, a transformação de valores e crenças que sustentam a exclusão. Nesse sentido, a formação continuada deve ser vista como espaço de ressignificação da prática e de fortalecimento do compromisso ético com uma educação para todos.

3.3 Práticas pedagógicas inclusivas: desafios contemporâneos e possibilidades transformadoras

A implementação de práticas pedagógicas inclusivas nas escolas brasileiras constitui um campo em constante construção, tensionado por desafios estruturais, formativos e atitudinais. A superação do modelo tradicional de ensino, centrado na homogeneização dos sujeitos e na rigidez dos métodos, ainda representa um obstáculo significativo para a efetivação da inclusão. Conforme indicam Rocha et al. (2022), muitos docentes ainda não reconhecem plenamente o papel que desempenham na promoção da inclusão escolar, o que se reflete em práticas pedagógicas que, embora bem-intencionadas, não respondem adequadamente às especificidades de todos os estudantes. Isso demonstra que, mais do que dispor de recursos e legislações, é preciso construir uma cultura inclusiva que se traduza em ações cotidianas, flexíveis e comprometidas com a equidade.

1896

A ausência de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas está frequentemente atrelada à resistência de alguns docentes em alterar rotinas, rever métodos e abandonar estratégias transmissivas que já não dão conta da complexidade das salas de aula atuais. Para Vieira e Omote (2021), essa resistência está, muitas vezes, relacionada à insegurança profissional e à falta de formação adequada, o que reforça a importância de políticas de apoio, formação continuada e acompanhamento pedagógico. A transformação das práticas exige não apenas conhecimento técnico, mas também atitudes éticas e abertura ao diálogo com os estudantes e suas famílias. A prática inclusiva é, portanto, uma construção coletiva e contínua, que pressupõe a escuta ativa, a valorização das diferenças e a disposição para experimentar novas formas de ensinar e aprender.

Segundo Gonçalves et al. (2024), os professores que atuam com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) enfrentam múltiplos desafios, que vão desde a identificação das

necessidades específicas até a mediação do comportamento em sala de aula. Para que as práticas pedagógicas sejam inclusivas, é necessário que o planejamento das aulas considere os diferentes estilos de aprendizagem, estimule a comunicação alternativa e promova a interação social entre os estudantes. Os autores destacam que estratégias como o uso de recursos visuais, organização previsível do tempo e espaço, e flexibilização das atividades curriculares podem fazer uma grande diferença na qualidade da aprendizagem dos alunos com TEA. No entanto, essas práticas ainda são pouco difundidas e, muitas vezes, dependem da iniciativa individual dos professores, sem o suporte institucional adequado.

No caso de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), como destacam Barbosa Abrahão et al. (2020), a principal dificuldade enfrentada pelos professores está na manutenção do foco, da disciplina e da participação ativa dos alunos. Estratégias pedagógicas baseadas em rotinas bem definidas, tarefas curtas e diversificadas, e feedbacks constantes são apontadas como eficazes, mas requerem preparo técnico e flexibilidade metodológica por parte do docente. Além disso, é importante que a escola desenvolva ações integradas com a família e os profissionais de saúde, a fim de construir uma rede de apoio ao estudante. O isolamento do professor na condução do processo educativo tende a limitar a eficácia das práticas inclusivas e a aumentar o desgaste emocional do profissional.

1897

A inclusão de estudantes com dificuldades específicas de aprendizagem, como a discalculia, também exige práticas pedagógicas adaptadas e baseadas no princípio da equidade. Dos Santos Araújo e Bazante (2020) ressaltam que os professores de Matemática, em particular, precisam desenvolver competências específicas para ensinar conteúdos numéricos de forma acessível, utilizando recursos visuais, jogos didáticos e linguagem simplificada. Muitas vezes, a falta de conhecimento sobre o transtorno leva os professores a interpretar erroneamente as dificuldades dos estudantes, atribuindo-as à falta de esforço ou desinteresse. A prática inclusiva exige, nesse sentido, uma mudança de paradigma: sair do julgamento e do enquadramento homogêneo para um olhar atento às singularidades de cada estudante.

A tecnologia, quando utilizada de maneira crítica e planejada, pode ser uma aliada poderosa na implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Da Silva, Nery e Nogueira (2020) discutem o papel da tecnologia no “novo normal” educacional, ressaltando que as plataformas digitais e os recursos de acessibilidade digital, como leitores de tela e softwares de reconhecimento de voz, contribuem para a participação ativa dos estudantes com deficiência. No entanto, o uso da tecnologia não garante, por si só, a inclusão. É preciso que o professor saiba selecionar os recursos mais adequados, adaptá-los ao contexto da turma e integrá-los aos

objetivos pedagógicos. A prática inclusiva com apoio tecnológico depende, assim, do domínio técnico e pedagógico do professor, bem como do suporte institucional e de políticas públicas que garantam infraestrutura adequada.

Zandonadi, Zandonadi e Pesce (2021) reforçam que a inclusão digital não se limita ao acesso à internet, mas envolve também a apropriação crítica das tecnologias como ferramenta de ensino e de empoderamento dos sujeitos. Os autores demonstram que programas como PROINFO Integrado e TV Escola, quando articulados à formação docente e às necessidades dos estudantes, podem ampliar as possibilidades de mediação pedagógica e promover a construção de saberes de forma mais democrática. No entanto, alertam que tais programas ainda enfrentam problemas de continuidade, falta de investimento e ausência de acompanhamento pedagógico. A prática pedagógica inclusiva, nesse contexto, exige políticas estruturadas e continuadas, que não dependam exclusivamente do esforço individual do professor.

Miskalo, Cirino e França (2023), ao investigarem a perspectiva dos professores sobre inclusão escolar, identificaram que as práticas pedagógicas são mais eficazes quando os docentes se sentem parte de uma rede de apoio. O isolamento e a falta de diálogo entre os membros da equipe pedagógica comprometem a construção de estratégias inclusivas e sustentáveis. Assim, a promoção da inclusão passa também pela criação de ambientes escolares colaborativos, onde o planejamento coletivo, a coautoria de atividades e a troca de experiências sejam valorizadas. A escola inclusiva, nesse sentido, é aquela que aprende com seus próprios desafios e constrói soluções a partir do coletivo, não sendo responsabilidade exclusiva de um ou outro profissional.

1898

Hashizume e Alves (2022) abordam a importância das políticas afirmativas e da formação continuada na consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Para elas, o reconhecimento dos direitos educacionais das populações historicamente excluídas — como pessoas com deficiência, negras, indígenas e LGBTQIAP+ — deve orientar as ações pedagógicas cotidianas. Isso implica superar a visão assistencialista da inclusão e adotar uma abordagem crítica, que problematize as relações de poder na escola e no currículo. A prática inclusiva, nesse contexto, deve estar ancorada nos princípios dos direitos humanos e na justiça social, o que exige do professor não apenas sensibilidade, mas formação política e engajamento com a transformação da realidade.

Felicetti e Batista (2020) destacam que as práticas pedagógicas inclusivas são aquelas que reconhecem o potencial de todos os estudantes, valorizam suas experiências e constroem percursos de aprendizagem significativos. Isso exige o abandono da lógica classificatória e do ensino padronizado, em favor de abordagens mais flexíveis, interativas e dialógicas. A inclusão

não se faz apenas com recursos físicos ou adaptações curriculares, mas com relações pedagógicas baseadas no respeito, na escuta e na valorização das singularidades. A prática pedagógica inclusiva, portanto, é aquela que transforma a escola em espaço de pertencimento, aprendizagem e cidadania para todos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores para a educação inclusiva configura-se como um dos maiores desafios e, simultaneamente, uma das maiores oportunidades para a transformação do cenário educacional brasileiro. Ao longo deste trabalho, foi possível evidenciar, com base na literatura científica recente, que a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e dificuldades específicas de aprendizagem demanda muito mais do que ajustes pontuais ou adaptações curriculares isoladas, ela exige uma reconfiguração profunda das concepções pedagógicas, dos processos formativos e das práticas escolares. A inclusão, enquanto princípio político, ético e pedagógico, precisa ser incorporada de forma transversal aos currículos dos cursos de licenciatura e às propostas de formação continuada, de modo que os docentes estejam preparados para acolher, compreender e ensinar todos os estudantes, em suas múltiplas singularidades.

1899

A análise dos currículos de formação inicial mostrou que, embora haja avanços normativos e reconhecimentos legais sobre a importância da educação inclusiva, esses documentos ainda carecem de intencionalidade didático-pedagógica consistente para preparar futuros docentes para a realidade das salas de aula inclusivas. A ausência de conteúdos específicos, a desarticulação entre teoria e prática e a abordagem superficial da diversidade são aspectos recorrentes que comprometem a constituição de uma prática profissional crítica e responsiva. Além disso, a formação continuada, apesar de representar uma via importante para a requalificação docente, enfrenta dificuldades em sua estruturação, financiamento e alinhamento com as reais necessidades dos professores em exercício. Muitas vezes, os programas de capacitação revelam-se descontextualizados, pouco aplicáveis ao cotidiano escolar e distantes de uma lógica emancipatória.

Por outro lado, as práticas pedagógicas inclusivas revelam-se como um terreno fértil para a experimentação, a criatividade e a mudança. As experiências bem-sucedidas relatadas na literatura demonstram que é possível construir práticas educativas verdadeiramente transformadoras, desde que o professor disponha de suporte institucional, formação contínua e, sobretudo, atitudes positivas em relação à diferença. O uso consciente e planejado das

tecnologias, a adoção de metodologias flexíveis e o compromisso com os direitos humanos constituem elementos centrais para a efetivação da inclusão. A educação inclusiva, nesse sentido, não pode ser vista como um desafio exclusivo da docência, mas como um compromisso coletivo da comunidade escolar, das universidades, dos gestores e das políticas públicas.

Portanto, a superação dos desafios identificados exige o fortalecimento de políticas educacionais comprometidas com a justiça social, o financiamento adequado da formação docente, a valorização do profissional da educação e o reconhecimento das escolas como espaços de diversidade e aprendizagem mútua. Investir na formação de professores para a inclusão é investir na democratização do acesso ao conhecimento e na construção de uma sociedade mais justa, plural e acolhedora. Mais do que um direito garantido em lei, a inclusão deve ser reconhecida como um valor que orienta todas as dimensões do trabalho pedagógico e que inspira a construção de uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA ABRAHÃO, Anaisa Leal et al. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), inclusão educacional e Treinamento, Desenvolvimento e Educação de Pessoas (TD&E): uma revisão integrativa. **Revista Psicologia. Organizações e Trabalho**, v. 20, n. 2, 2020.

DA SILVA, Américo Junior Nunes; NERY, Érica Santana Silveira; NOGUEIRA, Cleia Alves. Formação, tecnologia e inclusão: o professor que ensina matemática no “novo normal”. **Plurais-Revista Multidisciplinar**, v. 5, n. 2, p. 97-118, 2020.

DAMASCENO, Allan Rocha; CRUZ, Isabela Damaceno. Inclusão em educação e a formação de professores em perspectiva: entre velhos dilemas e desafios contemporâneos. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED**, v. 2, n. 3, p. 71-88, 2021.

DIAS, Viviane Borges; SILVA, Luciene Maria da. Educação Inclusiva e Formação de Professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura?. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, p. 406-429, 2020.

DOS SANTOS ARAÚJO, Karolina Lima; BAZANTE, Tânia Maria Goretti Donato. A importância da formação do professor de Matemática para a inclusão de alunos com discalculia. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 11, n. 7, p. 101-118, 2020.

FELICETTI, Suelen Aparecida; DE LOURDES BATISTA, Irinéa. A formação de professores para a educação inclusiva de alunos com deficiências a partir da literatura. **Formação Docente-Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 24, p. 165-180, 2020.

GONÇALVES, Luciana Marinho Soares et al. A formação de professores para a inclusão de alunos com autismo: desafios e oportunidades. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 10, p. 4484-4500, 2024.

HASHIZUME, Cristina Miyuki; ALVES, Maria Dolores Fortes. Políticas afirmativas e inclusão: formação continuada e direitos. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 38, n. 1, p. 202257203, 2022.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Jociane Marthendal Oliveira. A formação de professores e a educação inclusiva: discussão acerca do tema. **Docent Discunt**, v. 1, n. 1, p. 63-70, 2020.

MISKALO, Adriana Ligia; CIRINO, Roseneide Maria Batista; FRANÇA, Denise Maria Vaz Romano. Formação docente e inclusão escolar: uma análise a partir das perspectivas dos professores. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 14, n. 41, p. 516-536, 2023.

NAZATO, Keissiane Santos; IAOCHITE, Roberto Tadeu. A Autoeficácia Docente e sua Relação com a Formação de Professores para a INCLUSÃO de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 25, n. 5, p. 640-646, 2024.

RAMOS, Cláudia Costa da Rocha Cerqueira et al. Formação continuada de professores na perspectiva da inclusão com estudantes com transtorno do espectro autista. **Revista Internacional de Formação de Professores**, p. e022015-e022015, 2022.

RIGO, Neusete Machado; OLIVEIRA, Morgana Maciel de. Inclusão escolar: efeitos do plano nacional de educação nos planos municipais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p. e07304, 2021.

ROCHA, Leonor Paniago et al. A formação de professores para a inclusão escolar dos alunos com deficiência. **Conjecturas**, v. 22, n. 3, p. 195-212, 2022.

VIEIRA, Camila Mugnai; OMOTE, Sadao. Atitudes sociais de professores em relação à inclusão: formação e mudança. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0254, 2021. 1901

ZANDONADI, Adriana Nunes; ZANDONADI, Júlio César; PESCE, Lucila. Inclusão digital e empoderamento na formação de professores: estudo dos programas federais Banda Larga nas Escolas, PROINFO Integrado, Portal do Professor e TV Escola. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 11, n. 1, p. 1-e31849, 2021.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e233730, 2021.