

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS VOLTADAS AO ATENDIMENTO DA DIVERSIDADE EM SALA DE AULA

Silvana Maria Aparecida Viana Santos¹

Nilcéia Neuburger²

Rosangela Pinheiro Barpi³

Rosangela Bison Savaris⁴

Silvanete Cristo Viana⁵

Simone Reineher Vidor⁶

Thais Isabel Pilatti Pasin⁷

RESUMO: A formação de professores para atuar com diversidade é um dos principais pilares para a consolidação da educação inclusiva como direito de todos. No entanto, a distância entre a formação ofertada nos cursos de licenciatura e os desafios reais da prática pedagógica ainda compromete a construção de práticas acessíveis, acolhedoras e comprometidas com a equidade. Esta pesquisa analisa os limites e as possibilidades da formação docente na perspectiva da inclusão, considerando as condições concretas da sala de aula e a complexidade da diversidade escolar. Com base em uma abordagem qualitativa e revisão bibliográfica, foram utilizados como referenciais os trabalhos de Mantoan (2015), Carvalho (2021), Souza e Buiatti (2020), Marcondes e Pereira (2023), Oliveira e Trentin (2024), Lopes (2024) e Silva et al. (2023), seguindo os critérios metodológicos de Siena et al. (2024) e Almeida (2021). Os dados demonstram que a efetividade da inclusão escolar depende de processos formativos que promovam escuta, reflexão crítica e reelaboração da prática. A pesquisa conclui que a formação docente precisa ser contínua, situada e articulada ao cotidiano das escolas, a fim de romper com a lógica da improvisação e promover um ensino que reconheça, acolha e valorize a pluralidade dos sujeitos escolares.

2005

Palavras-chave: Formação docente. Educação inclusiva. Prática pedagógica. Diversidade. Escola.

ABSTRACT: Teacher training for diversity is one of the main pillars for consolidating inclusive education as a universal right. However, the gap between initial training and the real challenges of classroom practice still compromises the development of accessible and equitable pedagogical strategies. This research analyzes the limitations and potentialities of teacher education in the context of inclusion, considering classroom realities and the complexity of school diversity. Based on a qualitative approach and bibliographic review, the study draws on works by Mantoan (2015), Carvalho (2021), Souza and Buiatti (2020), Marcondes and Pereira (2023), Oliveira and Trentin (2024), Lopes (2024), and Silva et al. (2023), and follows methodological guidelines from Siena et al. (2024) and Almeida (2021). The findings reveal that effective inclusive education depends on training processes that promote listening, critical reflection, and pedagogical transformation. The research concludes that teacher education must be continuous, contextualized, and directly connected to the school routine, in order to break with improvisation and foster practices that welcome and value diversity in all its forms.

Keywords: Teacher education. Inclusive education. Pedagogical practice. Diversity. School.

¹ Doutoranda em Ciências da Educação. Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS).

² Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação. Must University (MUST).

³ Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação. Must University (MUST).

⁴ Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação. Must University (MUST).

⁵ Mestranda em Ciências da Educação. Instituição: Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS).

⁶ Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação. Must University (MUST).

⁷ Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação. Must University (MUST).

I INTRODUÇÃO

A efetivação da educação inclusiva depende, entre outros fatores, da capacidade dos professores de construir práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem a diversidade dos sujeitos escolares. Essa tarefa, entretanto, não é simples nem intuitiva, pois envolve uma profunda revisão das formas de ensinar, avaliar e se relacionar com os estudantes. Mantoan (2015, p. 41) afirma que “ensinar para todos é o maior desafio da escola contemporânea”, pois rompe com a lógica da homogeneidade e exige um novo olhar sobre o processo educativo. Nesse cenário, a formação docente emerge como um campo estratégico de disputa, tensionado entre o compromisso com a equidade e as limitações estruturais da escola.

Embora os marcos legais e as políticas públicas reafirmem o direito à educação inclusiva, muitos professores ainda se sentem despreparados para atuar com estudantes que apresentam deficiência, transtornos do desenvolvimento ou que vivem em condições sociais de extrema vulnerabilidade. Carvalho (2021) observa que a formação inicial, em geral, oferece pouco contato com a realidade da diversidade, tratando a inclusão como tema isolado ou eletivo. Isso gera uma lacuna que, quando não preenchida por processos formativos continuados, se transforma em insegurança, improvisação e, em muitos casos, em práticas de exclusão silenciosa.

O objetivo desta pesquisa é analisar, com base em literatura atualizada, como a formação docente influencia a construção de práticas pedagógicas inclusivas voltadas à diversidade em sala de aula. A investigação parte do pressuposto de que o enfrentamento das desigualdades educacionais não será possível sem a transformação da prática pedagógica, e que essa transformação depende diretamente da qualidade e da intencionalidade dos processos formativos. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa, com base em revisão bibliográfica sistemática, conforme os critérios de rigor e atualidade indicados por Siena et al. (2024) e Almeida (2021).

Além da formação, o estudo também discute a importância da escuta dos sujeitos da escola como dimensão pedagógica. Incluir não é apenas adaptar materiais ou criar novas estratégias — é reconhecer os estudantes em sua inteireza, escutar suas experiências, compreender seus tempos e suas formas próprias de significar o mundo. Souza e Buiatti (2020) destacam que a presença de estudantes surdos, por exemplo, tensiona o conceito de oralidade dominante e exige que o professor aprenda outras formas de comunicação, outras linguagens e outras éticas do encontro. A prática pedagógica inclusiva, nesse sentido, é sempre um processo de aprendizagem mútua.

No cotidiano escolar, a diversidade não é exceção — é a própria regra. Cada sala de aula é habitada por sujeitos com trajetórias únicas, afetados por múltiplos marcadores de identidade, como deficiência, raça, gênero, classe e religião. Marcondes e Pereira (2023) apontam que a formação docente precisa ser sensível a essa complexidade, superando modelos tecnicistas ou reducionistas que simplificam a inclusão a procedimentos ou protocolos. A pedagogia inclusiva é ética da presença, da escuta e da negociação. Ela se constrói na relação, e não apenas na técnica.

A formação para a diversidade, portanto, não pode ser tarefa acessória ou residual nos currículos de licenciatura. Ela precisa ocupar lugar central, articulando teoria e prática, legislação e cotidiano escolar, epistemologia e sensibilidade. O professor que se forma para incluir não é aquele que “tem resposta para tudo”, mas aquele que sustenta a dúvida, que reconhece seus limites e que apostava na construção coletiva do saber pedagógico. Esse é o horizonte que esta pesquisa busca iluminar.

2 DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE À DIVERSIDADE NA SALA DE AULA

A presença da diversidade nas salas de aula desafia a escola a rever seus pressupostos pedagógicos, suas metodologias e suas formas de organização do trabalho docente. Contudo, a formação oferecida nos cursos de licenciatura nem sempre prepara os professores para essa

complexidade. Muitos egressos chegam à escola sem nunca terem refletido criticamente sobre deficiência, desigualdade social, relações étnico-raciais ou diversidade de gênero. Carvalho (2021) alerta que a formação inicial no Brasil, em sua maioria, ainda opera por uma lógica fragmentada, que separa teoria e prática, legislação e realidade, o que dificulta a construção de uma docência comprometida com a equidade.

A ausência de contato com práticas pedagógicas inclusivas durante o estágio supervisionado é um exemplo concreto desse descompasso. Oliveira e Trentin (2024) relatam que muitos estagiários convivem com a exclusão naturalizada de alunos com deficiência nas salas comuns, sem que isso seja tematizado ou problematizado nos encontros formativos. Essa omissão reproduz o imaginário de que a inclusão é responsabilidade exclusiva de especialistas ou de espaços segregados, como o AEE. A formação, nesse modelo, ensina a excluir sem dizer que está excluindo.

Além disso, os professores que já atuam nas escolas enfrentam dificuldades para 2008 participar de formações continuadas que tratem da inclusão de maneira crítica e profunda. As formações ofertadas pelas redes públicas muitas vezes são episódicas, descontextualizadas e baseadas em modelos transmissivos, que não promovem reflexão sobre a prática. Lopes (2024) enfatiza que uma formação inclusiva exige processos dialógicos, que partam da escuta das necessidades reais dos professores, valorizem suas experiências e articulem saberes acadêmicos e saberes escolares. A formação precisa ser prática de cuidado com quem cuida.

A escuta e a autoria docente são elementos centrais para a construção de práticas inclusivas. Professores que são ouvidos em suas dificuldades e respeitados em suas trajetórias tendem a se comprometer mais com o processo de transformação pedagógica. Silva et al. (2023) destacam que a formação não deve ser apenas momento de transmissão de conteúdos, mas espaço de reconstrução subjetiva do professor, de reconfiguração de seus afetos, medos e

esperanças diante da inclusão. Formar-se para a diversidade é também reconstituir-se como sujeito ético diante do outro.

O desafio da formação docente, portanto, é construir um profissional que, mais do que dominar técnicas, seja capaz de construir vínculos, reconhecer potências e reinventar suas práticas a partir da escuta e do compromisso com a justiça educacional. A prática pedagógica inclusiva não nasce pronta — ela se constrói no encontro, na tentativa e no desejo de não abandonar ninguém. É esse desejo que a formação precisa alimentar e sustentar.

2.1 Prática pedagógica inclusiva como construção cotidiana e relacional

A prática pedagógica inclusiva não é um conjunto de técnicas previamente definidas, mas uma construção cotidiana que se reinventa a partir das interações, dos conflitos e das necessidades reais da sala de aula. Mantoan (2015, p. 83) afirma que “ensinar em uma escola inclusiva é, sobretudo, aceitar o desafio da diferença, reconhecendo que o processo de aprendizagem é sempre singular”. Isso significa compreender que cada estudante aprende de modo distinto, que a mediação deve ser sensível aos tempos individuais e que o ensino precisa se adaptar constantemente, em diálogo com os sujeitos e suas experiências.

No cotidiano escolar, a prática inclusiva exige do professor disposição para a escuta e flexibilidade para reconfigurar suas estratégias diante das respostas dos estudantes. Marcondes e Pereira (2023) observam que essa prática não se resume a adaptar conteúdos, mas envolve construir um ambiente em que todos se sintam pertencentes e participantes do processo educativo. Isso inclui reorganizar espaços físicos, diversificar linguagens, propor atividades em múltiplos formatos e, sobretudo, criar relações pedagógicas baseadas no respeito, no afeto e na valorização das diferenças. A prática inclusiva é sempre uma prática relacional.

A escuta ativa é um dos elementos fundantes dessa prática. Quando o professor reconhece o estudante como sujeito legítimo de sua aprendizagem, abre espaço para a coautoria

2009

do processo educativo. Souza e Buiatti (2020) ressaltam que a escuta, especialmente no caso de estudantes surdos, com transtornos do espectro autista ou com deficiência intelectual, precisa ser sensível à pluralidade de expressões e modos de comunicação. Escutar, nesse contexto, não é apenas ouvir palavras — é reconhecer gestos, silêncios, olhares e resistências como formas legítimas de presença e de construção de sentido. Essa escuta transforma a prática pedagógica em encontro.

Além disso, a prática inclusiva pressupõe a desconstrução de expectativas homogêneas e de metas padronizadas. Silva et al. (2023) destacam que o fracasso escolar muitas vezes nasce da recusa da escola em reconhecer o direito ao tempo subjetivo de aprendizagem. A valorização dos processos, dos pequenos avanços e das formas singulares de aprendizagem precisa substituir a lógica do desempenho como único critério de sucesso. Isso exige um novo olhar sobre a avaliação, que deixe de ser instrumento de exclusão e passe a ser ferramenta de escuta e mediação pedagógica.

2010

A construção de uma prática pedagógica inclusiva, portanto, exige que o professor reconheça sua incompletude e esteja aberto à formação contínua, à partilha entre pares e à experimentação constante. Incluir não é seguir um roteiro pronto, mas sustentar o desejo de permanecer junto, mesmo diante do desconhecido. É nessa construção ética, estética e política que a prática inclusiva se afirma como horizonte possível para a educação democrática.

2.2 Currículo flexível e avaliação como mediação pedagógica

Um dos maiores entraves à inclusão na escola está na rigidez curricular e na estrutura avaliativa centrada na homogeneidade e na quantificação do desempenho. O currículo tradicional, com conteúdos fragmentados, tempos padronizados e avaliações classificatórias, impede que os sujeitos com necessidades específicas se apropriem do processo de aprendizagem de forma significativa. Carvalho (2021) defende que a inclusão exige um currículo que não

apenas permita o acesso, mas que valorize a diferença como elemento constitutivo do conhecimento. A flexibilização curricular, nesse sentido, não é concessão, mas justiça pedagógica.

A flexibilização não implica a exclusão de conteúdos, mas a reorganização dos meios, das linguagens e dos percursos de aprendizagem. Lopes (2024) observa que as escolas que avançam na construção de propostas curriculares inclusivas são aquelas que pensam os objetivos de ensino de forma ampla, que diversificam estratégias e que reconhecem o erro como parte do processo. O currículo passa a ser entendido como espaço de negociação, de autoria docente e discente, e não como roteiro fixo a ser seguido independentemente das singularidades do grupo.

A avaliação, nesse modelo, deixa de ser um instrumento de controle e passa a cumprir sua função formativa, revelando não apenas o que foi aprendido, mas como foi aprendido e quais barreiras ainda se impõem ao avanço do estudante. Oliveira e Trentin (2024) afirmam que uma avaliação inclusiva é aquela que acompanha processos, escuta os sujeitos e propõe intervenções pedagógicas coerentes com os percursos individuais. Avaliar não é julgar — é mediar, ajustar o ensino, reconhecer avanços e propor novas possibilidades de aprendizagem.

A construção de um currículo inclusivo também envolve uma profunda revisão das concepções de normalidade e de sucesso escolar. A escola inclusiva precisa romper com o ideal do aluno ideal e reconhecer que a diversidade é condição da aprendizagem. Silva et al. (2023) alertam que, sem essa revisão, a inclusão corre o risco de se tornar retórica vazia ou prática compensatória, reforçando a desigualdade que pretende combater. O currículo inclusivo é aquele que afirma a todos como legítimos produtores de saber, com ritmos, formas e histórias distintas.

Curriculum e avaliação, nesse sentido, não podem ser pensados separadamente da prática docente e da escuta das comunidades escolares. Um currículo flexível, construído a partir das vivências dos sujeitos e mediado por avaliações formativas, transforma a escola em espaço de

pertencimento, reconhecimento e criação. Só assim será possível ensinar para todos, sem excluir ninguém.

2.3 Formação continuada e coletivização das práticas inclusivas

A formação continuada é um dos pilares fundamentais para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas nas escolas. Contudo, essa formação precisa superar o modelo de cursos esporádicos e desarticulados da realidade escolar. Marcondes e Pereira (2023) argumentam que formar professores para a inclusão exige criar processos formativos que valorizem a experiência docente, que promovam a reflexão coletiva sobre a prática e que articulem teoria e cotidiano escolar. A formação deixa de ser mero repasse de conteúdos e passa a ser espaço de escuta, elaboração e transformação conjunta das rotinas pedagógicas.

As formações efetivas são aquelas que envolvem os diferentes atores escolares — professores, coordenadores, gestores e profissionais do AEE — em um processo horizontal e dialógico, no qual os saberes circulam e se confrontam. Souza e Buiatti (2020) ressaltam que a construção de uma cultura inclusiva depende da criação de espaços permanentes de estudo, planejamento coletivo e acompanhamento pedagógico, que permitam a reelaboração dos projetos de ensino a partir da escuta das dificuldades reais e das potências dos sujeitos escolares. A formação continuada, nesse sentido, se torna estratégia de resistência à lógica da exclusão improvisada.

Além disso, a formação inclusiva precisa considerar as dimensões emocionais, éticas e políticas do trabalho docente. Professores que se sentem sobrecarregados, solitários ou deslegitimados têm mais dificuldade de sustentar práticas de escuta e de acolhimento. Silva et al. (2023) alertam que cuidar do professor é condição para cuidar do estudante. Isso significa promover formações que não culpabilizem o docente, mas que o envolvam como sujeito

legítimo do processo educativo, reconhecendo seus limites e potencializando sua capacidade de criação e de reinvenção pedagógica.

A coletivização das práticas inclusivas implica romper com a lógica da responsabilização individual e construir uma cultura de corresponsabilidade, em que todos os profissionais da escola se reconheçam como educadores da diversidade. Mantoan (2015, p. 69) afirma que “não há inclusão verdadeira quando ela é tarefa de poucos”. A inclusão se consolida quando o planejamento pedagógico é coletivo, quando os desafios são partilhados e quando as soluções emergem do diálogo entre saberes diversos — acadêmicos, escolares e comunitários. A formação torna-se, assim, prática de democracia.

Formar para a inclusão é, portanto, formar para a escuta, para o vínculo, para a reinvenção da escola como espaço de justiça e de pertencimento. É construir tempos e espaços onde o professor possa errar, refletir, tentar de novo — e não ser punido por não estar pronto. A formação é processo, não fórmula. É apostar no humano como centro da educação.

2013

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente para a inclusão, conforme discutido nesta pesquisa, não pode ser pensada como processo isolado, pontual ou tecnicista. Ela deve estar enraizada no cotidiano das escolas, articulada à prática e sustentada por políticas públicas que reconheçam a complexidade da diversidade na sala de aula. A construção de práticas pedagógicas inclusivas depende de professores formados na escuta, na reflexão crítica e na disposição de aprender com os próprios estudantes. Incluir, nesse sentido, é caminhar junto, com coragem, humildade e compromisso coletivo com a justiça educacional.

As evidências analisadas demonstram que a prática pedagógica inclusiva não nasce da normatização, mas da transformação cultural das escolas, que passa pela formação crítica dos profissionais, pela flexibilização dos currículos e pela escuta legítima das diferenças. Promover

o direito à educação para todos é afirmar a potência de cada sujeito como produtor de conhecimento. A formação docente, quando comprometida com esse horizonte, se torna não apenas condição para a inclusão, mas expressão da própria dignidade do trabalho de educar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, I. D. (2021). Metodologia do trabalho científico. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Secretaria de Programas de Educação Aberta e Digital (SPREAD). Disponível em: <https://www.ufpe.br>

Carvalho, R. E. (2021). Educação inclusiva e justiça social: fundamentos para a prática pedagógica. *Revista Educação & Sociedade*, 42(154), 1-18. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/>

Lopes, L. (2024). Políticas e práticas curriculares para a inclusão escolar de estudantes do ensino fundamental II. Editora Inovar. Disponível em: <https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-272-0>

Mantoan, M. T. E. (2015). Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? (14^a ed.). São Paulo: Moderna.

Marcondes, J. S., & Pereira, K. (2023). Práticas de inclusão no atendimento educacional especializado e na sala de ensino regular. In *Diálogos sobre práticas de inclusão*. RFB Editora. 2014 Disponível em:

<https://doi.org/10.46898/rfb.9786558895978.10>

Oliveira, K. G. de, & Trentin, V. B. (2024). Transtorno do espectro autista (TEA): caminhos teóricos da inclusão. In *Inovação, culturas e decolonialidades* (pp. 353-370). Editora Inovar. Disponível em: https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1_021

Silva, C. M. da, Silva, M. C. da, & Wisch, T. F. (2023). Atendimento educacional especializado no contexto da educação de jovens e adultos. In *Práticas pedagógicas, inclusão escolar e educação de jovens e adultos* (pp. 42-63). Pimenta Cultural. Disponível em:

<https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96191.2>

Souza, V. A. de, & Buiatti, V. P. (2020). Formação docente e o atendimento educacional especializado para alunos surdos. In *Educação especial e inclusão educacional* (pp. 269-284). Navegando Publicações. Disponível em: <https://doi.org/10.29388/978-65-81417-06-2-0-f.269-284>

Siena, O., Braga, A. A., Oliveira, C. M. de, & Carvalho, E. M. de. (2024). Metodologia da pesquisa científica e elementos para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos. Editora Poisson. Disponível em: <https://www.poisson.com.br>