

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRÁTICAS, POLÍTICAS E SABERES NECESSÁRIOS

Antônio José dos Santos¹
Luciana dos Santos Andrade Menezes²
Andrea da Conceição Lima dos Santos³
Ednelma Silva Santana Borges⁴
Jéssica Riso Davino⁵
Diógenes José Gusmão Coutinho⁶

RESUMO: Este estudo analisou a formação de professores para a educação inclusiva na Escola Municipal Professora Idivânia de Oliveira Menezes, em Fátima – Bahia. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, utilizando estudo de caso como método. Foram aplicadas entrevistas, questionários, observação participante e análise documental, com participação de professores e coordenadores pedagógicos. Os resultados evidenciaram o comprometimento da escola com práticas inclusivas, mesmo diante de limitações estruturais, além de apontarem lacunas na formação inicial e na formação continuada dos docentes. Conclui-se que a inclusão escolar é um processo coletivo, que exige articulação entre teoria e prática, investimento em formação e envolvimento de toda a comunidade escolar.

325

Palavras-chave: Formação docente. Educação inclusiva. Escola pública. Prática pedagógica. Inclusão escolar.

RESUMEN: Este estudio analizó la formación de docentes para la educación inclusiva en la Escuela Municipal Profesora Idivânia de Oliveira Menezes, en Fátima – Bahía. La investigación adoptó un enfoque cualitativo, de carácter exploratorio y descriptivo, utilizando el estudio de caso como método. Se aplicaron entrevistas, cuestionarios, observación participante y análisis documental, con la participación de profesores y coordinadores pedagógicos. Los resultados evidenciaron el compromiso de la escuela con prácticas inclusivas, incluso ante limitaciones estructurales, además de señalar vacíos en la formación inicial y continua de los docentes. Se concluye que la inclusión escolar es un proceso colectivo que requiere articulación entre teoría y práctica, inversión en formación y la participación de toda la comunidad escolar.

Palabras clave: Formación docente. Educación inclusiva. Escuela pública. Práctica pedagógica. Inclusión escolar.

¹Doutorando na Christian Business School nos estados unidos.

²Doutorando em educação na Christian Business School nos estados Unidos

³Doutorando em educação na Christian Business School nos estados Unidos

⁴Doutorado em educação na Christian Business School.

⁵Mestranda em educação na Universidade ibero Americana em Porto Rico/Estados Unidos

⁶Doutor em ciências biológicas/ Universidade federal de Pernambuco.

ABSTRACT: This study analyzed teacher training for inclusive education at Escola Municipal Professora Idivânia de Oliveira Menezes, in Fátima – Bahia, Brazil. The research adopted a qualitative approach, with an exploratory and descriptive nature, using a case study as its method. Interviews, questionnaires, participant observation, and document analysis were applied, involving teachers and pedagogical coordinators. The results highlighted the school's commitment to inclusive practices, even in the face of structural limitations, and pointed out gaps in both initial and continuing teacher training. It is concluded that school inclusion is a collective process that requires articulation between theory and practice, investment in teacher development, and the involvement of the entire school community.

Keywords: Teacher training. Inclusive education. Public school. Pedagogical practice. School inclusion.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, no contexto brasileiro, consolidou-se como um compromisso legal e ético que transcende a simples inserção de estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas no espaço escolar. Trata-se de uma concepção pedagógica que busca garantir o acesso, a permanência e o aprendizado de todos, respeitando as diferenças e valorizando a diversidade humana. Segundo Rodrigues (2021), a inclusão não deve ser interpretada apenas como uma adaptação física ou curricular, mas como uma mudança estrutural na forma de compreender o ensino e a aprendizagem.

326

A formação de professores, nesse cenário, assume papel central na consolidação de práticas pedagógicas capazes de responder às demandas inclusivas. Mantoan (2020) argumenta que o docente precisa ser preparado não apenas para dominar conteúdos, mas para criar estratégias diferenciadas que permitam a participação efetiva de todos estudantes. Essa preparação envolve desde a formação inicial, oferecida nas licenciaturas, até processos contínuos de atualização profissional.

Nos últimos anos, observa-se que, embora haja avanços significativos na formulação de políticas públicas voltadas para a educação inclusiva, ainda existem lacunas na preparação docente. Pletsch e Souza (2022) destacam que muitos cursos de licenciatura não contemplam, de forma consistente, disciplinas e experiências práticas voltadas à inclusão, o que compromete a efetividade das políticas implementadas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, incluiu diretrizes que orientam a construção de currículos comprometidos com a diversidade e a equidade. Para Lima e Mendes (2019), esse documento representa um avanço ao determinar que as práticas escolares

sejam orientadas pelo respeito às diferenças, mas sua efetividade depende da formação adequada dos profissionais da educação.

Além da dimensão legal, é fundamental considerar os aspectos culturais e sociais que atravessam o processo de inclusão. Silva e Figueiredo (2021) observam que preconceitos e estigmas ainda se manifestam no ambiente escolar, e que a formação docente deve contemplar reflexões críticas capazes de desconstruir tais barreiras. A perspectiva inclusiva demanda, portanto, um olhar interdisciplinar e sensível às realidades locais.

O trabalho colaborativo entre professores, famílias e equipes multidisciplinares é outro elemento essencial para o sucesso das práticas inclusivas. Conforme argumentam Rocha e Almeida (2020), a atuação conjunta potencializa a aprendizagem e amplia as possibilidades de intervenção pedagógica. Nesse sentido, a formação de professores precisa incluir competências para o diálogo e a cooperação interprofissional.

Outro ponto relevante é a integração entre teoria e prática. Mello e Andrade (2022) destacam que, muitas vezes, os docentes recém-formados se deparam com situações para as quais não se sentem preparados, justamente pela ausência de experiências concretas durante a formação inicial. Isso reforça a necessidade de estágios supervisionados mais imersivos e contextualizados.

327

As tecnologias assistivas também merecem atenção especial no processo formativo. De acordo com Santos e Cardoso (2019), o uso adequado de recursos tecnológicos pode ampliar significativamente a participação de estudantes com deficiência nas atividades escolares. Contudo, muitos professores ainda desconhecem tais ferramentas ou não se sentem confiantes para utilizá-las.

No campo da formação continuada, iniciativas promovidas por secretarias de educação e universidades têm buscado oferecer cursos e oficinas voltados à inclusão. Oliveira e Martins (2021) ressaltam que a formação continuada é imprescindível para atualizar conhecimentos e trocar experiências, mas deve ser planejada de forma sistemática e articulada às necessidades reais das escolas.

A legislação brasileira, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), estabelece princípios e diretrizes que reforçam a obrigação do poder público e das instituições de ensino em garantir a acessibilidade e a equidade. Para Costa e Ramos (2020), a efetivação dessa legislação depende de políticas formativas robustas e de um compromisso institucional que vá além do cumprimento formal das normas.

É importante reconhecer que a inclusão não é um processo isento de tensões. Ferreira e Lopes (2018) alertam que mudanças profundas na cultura escolar exigem tempo, investimento e acompanhamento contínuo. Isso implica pensar a formação docente como um percurso permanente, que se renova conforme surgem novos desafios e possibilidades.

A construção de práticas pedagógicas inclusivas demanda, ainda, uma postura investigativa por parte dos professores. Segundo Carvalho e Nunes (2022), docentes que pesquisam sua própria prática tendem a encontrar soluções mais criativas e eficazes para lidar com as necessidades específicas de seus alunos. Essa perspectiva reforça a ideia de que a formação não se limita ao espaço acadêmico, mas se estende ao cotidiano escolar.

No contexto contemporâneo, marcado por mudanças sociais aceleradas, a formação para a inclusão precisa considerar também aspectos relacionados à educação antirracista, à valorização de saberes indígenas e afro-brasileiros e à equidade de gênero. Almeida e Pereira (2023) defendem que essas temáticas devem ser integradas de forma transversal nos currículos formativos, ampliando a compreensão de inclusão para além das deficiências.

Por fim, a formação de professores para a educação inclusiva deve ser vista como investimento estratégico para a qualidade da educação brasileira. Souza e Miranda (2024) afirmam que escolas verdadeiramente inclusivas tendem a apresentar melhores índices de desenvolvimento educacional, pois promovem ambientes mais justos, colaborativos e inovadores.

Diante desse panorama, o presente estudo busca analisar, de forma crítica e fundamentada, como se estruturam as práticas, políticas e saberes necessários à formação docente inclusiva, identificando avanços, lacunas e possibilidades de aprimoramento. A relevância dessa investigação está na contribuição para a formulação de estratégias que fortaleçam a atuação dos professores na promoção de uma educação equitativa e democrática.

Objetivo Geral

Analizar criticamente a formação inicial e continuada de professores no Brasil, identificando práticas pedagógicas, políticas públicas e saberes necessários para a efetividade da educação inclusiva, à luz da legislação vigente e das demandas contemporâneas da escola.

Objetivos Específicos

1. **Examinar as diretrizes legais e políticas públicas** que orientam a formação de professores para a inclusão, com destaque para a LDB, BNCC e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
2. **Identificar práticas pedagógicas exitosas** que favoreçam a participação de estudantes com deficiência, transtornos de aprendizagem, altas habilidades/superdotação e demais necessidades educacionais específicas.
3. **Investigar lacunas formativas** nos cursos de licenciatura e nos programas de formação continuada, apontando limitações e desafios para a implementação da educação inclusiva.
4. **Analizar a articulação entre teoria e prática** na formação docente, considerando o papel dos estágios supervisionados e de experiências concretas em contextos escolares.
5. **Propor recomendações estratégicas** para o fortalecimento da formação docente inclusiva, contemplando aspectos pedagógicos, tecnológicos e socioemocionais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Políticas Públicas e Marcos Legais da Formação Docente Inclusiva

329

A consolidação da educação inclusiva no Brasil é sustentada por um arcabouço legal robusto, que orienta a atuação docente e a organização das instituições escolares. Entre esses marcos, a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)** ocupa posição central, ao estabelecer que a educação é direito de todos, devendo ser oferecida em ambientes inclusivos e com recursos de acessibilidade adequados. Em minha experiência como gestor escolar, percebo que esse dispositivo legal, quando devidamente compreendido e aplicado, transforma a cultura organizacional da escola, impulsionando mudanças estruturais e pedagógicas.

Outro instrumento normativo relevante é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, que determina princípios, competências e habilidades essenciais a todos os estudantes da educação básica. A BNCC, segundo Lima e Mendes (2019), fortalece a perspectiva inclusiva ao integrar, de forma transversal, temas relacionados à diversidade, aos direitos humanos e à equidade. Nos encontros de planejamento escolar que coordenei, notei que

alinhar os planos de aula à BNCC, considerando adaptações para estudantes com necessidades específicas, favoreceu práticas mais coerentes e intencionais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação em 2008 e reafirmada em documentos posteriores, orienta para que a escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial ocorra preferencialmente nas classes comuns, com oferta de apoio especializado. Costa e Ramos (2020), argumentam que a efetivação dessa política demanda ações formativas consistentes, capazes de articular conhecimento teórico e experiência prática. Essa análise se confirma nas formações que acompanhei, onde docentes relataram que compreender a legislação os ajudou a defender a permanência de alunos com deficiência nas salas regulares, combatendo a ideia de segregação.

Percebe-se, portanto, que os dispositivos legais não apenas orientam, mas também exigem dos educadores uma postura ética e comprometida com a diversidade. No entanto, como destacam Ferreira e Lopes (2018), a existência de leis não garante, por si só, a mudança nas práticas escolares. É preciso que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, inclua o estudo e a interpretação crítica dessas normativas, permitindo ao professor aplicá-las de forma contextualizada.

330

3.2 Práticas Pedagógicas e Experiências Formativas na Inclusão Escolar

A vivência cotidiana em escolas públicas evidencia que o desafio da inclusão não se limita à matrícula dos estudantes com deficiência, mas envolve a criação de condições reais de participação e aprendizagem. Em diferentes momentos da minha trajetória, percebi que o professor que comprehende a diversidade como potencial e não como obstáculo consegue construir ambientes mais acolhedores e produtivos. Essa constatação encontra respaldo nas reflexões de Mantoan (2020), que defende a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

A articulação entre teoria e prática é um dos pontos mais sensíveis nesse processo. Pletsch e Souza (2022), afirmam que os cursos de licenciatura ainda não oferecem experiências suficientes para que o futuro professor se sinta seguro ao lidar com situações complexas. Em atividades de estágio supervisionado que acompanhei, percebi que a imersão em contextos reais, com supervisão qualificada, potencializa a confiança e a criatividade dos docentes em formação.

Outro elemento indispensável é a formação continuada, que precisa ir além de eventos pontuais. Oliveira e Martins (2021), destacam que formações planejadas a partir das demandas

identificadas na escola geram maior engajamento e resultados concretos. Recordo-me de um ciclo formativo que organizei, no qual professores elaboraram sequências didáticas inclusivas e compartilharam os resultados em reuniões pedagógicas, permitindo ajustes e troca de ideias.

As tecnologias assistivas também desempenham papel crucial na ampliação da participação dos estudantes com deficiência. Rodrigues e Lima (2021), ressaltam que o domínio de recursos como softwares leitores de tela, pranchas de comunicação e materiais adaptados pode transformar a experiência escolar. Em uma experiência marcante, a implementação de um programa de leitura digital acessível possibilitou que um aluno com deficiência visual participasse ativamente de todas as atividades de leitura propostas para a turma.

O trabalho colaborativo entre professores e profissionais de diferentes áreas é outra estratégia que fortalece a inclusão. Rocha e Almeida (2020), enfatizam que a interdisciplinaridade amplia a compreensão das necessidades dos alunos e promove soluções mais integradas. Já participei de projetos com fonoaudiólogos e psicopedagogos, nos quais o planejamento conjunto resultou em adaptações mais eficazes e na melhoria do desempenho escolar.

A construção de uma escola inclusiva requer também que o professor assuma postura investigativa, analisando continuamente sua própria prática. Carvalho e Nunes (2022), apontam que esse exercício reflexivo estimula a inovação e a busca por soluções personalizadas. Em minha experiência, incentivar que docentes registrem suas intervenções e avaliem os resultados tem contribuído para a consolidação de práticas mais coerentes e eficazes.

Por fim, é fundamental compreender que a inclusão escolar é um processo contínuo, que se reinventa conforme surgem novas demandas sociais e pedagógicas. Souza e Miranda (2024), afirmam que instituições que tratam a inclusão como eixo estruturante do projeto pedagógico apresentam melhores indicadores de qualidade educacional. A partir da vivência prática e do diálogo com a produção acadêmica recente, torna-se evidente que investir na formação docente inclusiva é investir na própria essência da educação democrática e equitativa.

331

3. Metodologia

3.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa adota abordagem qualitativa, escolhida não apenas por critérios teóricos, mas pela vivência direta no campo escolar. Ao acompanhar o cotidiano da Escola Municipal Professora Idivânia de Oliveira Menezes, percebi que os aspectos mais significativos não se

expressavam em números, mas em relatos, gestos e silêncios. Como destaca Minayo (2017), é na subjetividade que se encontram os sentidos mais profundos da experiência humana, e foi nesse campo que o estudo se desenvolveu.

O caráter exploratório surgiu da necessidade de compreender fenômenos ainda pouco documentados no contexto investigado. Gil (2016), afirma que a pesquisa exploratória é essencial quando as questões emergem do contato direto com o campo, exigindo flexibilidade para novas descobertas. Ao longo do trabalho, percebi que muitas situações surgiram de forma inesperada, enriquecendo a compreensão sobre a formação docente inclusiva.

Também se configura como um estudo descritivo, uma vez que busca registrar de maneira detalhada a realidade observada. Segundo Bogdan e Biklen (2018), a descrição densa valoriza a singularidade dos contextos e das relações humanas. Assim, cada observação foi cuidadosamente anotada, respeitando a autenticidade das vivências narradas pelos participantes.

A escolha metodológica permitiu que eu me envolvesse afetivamente com a pesquisa. Em vários momentos, os relatos dos professores e coordenadores despertaram emoções e reflexões sobre o sentido da inclusão. Creswell (2016), reforça que a relação sensível entre pesquisador e participantes é fundamental para a construção de conhecimento significativo.

332

Por fim, a investigação configurou-se como um estudo de caso, centrado em uma única instituição escolar. Conforme Yin (2016), essa escolha favorece a análise profunda de uma realidade específica, permitindo compreender a complexidade das práticas formativas no contexto investigado.

3.2 Campo de estudo (Fátima – BA)

A Escola Municipal Professora Idivânia de Oliveira Menezes está localizada na Avenida João Maria de Oliveira, no centro de Fátima, Bahia. Atende turmas do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, distribuídas nos turnos matutino, vespertino e noturno. A instituição possui aproximadamente 320 estudantes e conta com 22 professores em seu quadro docente.

A estrutura física da escola é modesta, mas funcional. Possui biblioteca, sala de informática, sala de professores, secretaria, cozinha, quadra coberta, pátios, despensa e sala de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado. Oferece água, energia

elétrica, esgoto e internet, além de rampas e banheiros acessíveis, embora faltem sinalizações tátteis e sonoras.

Desde a primeira visita, percebi o esforço coletivo da comunidade escolar para maximizar o uso dos recursos disponíveis. Silva e Rocha (2020), identificam essa capacidade criativa como uma marca de escolas nordestinas, que enfrentam desafios estruturais significativos. Esse cenário reforça a importância de políticas públicas que apoiem financeiramente e tecnicamente as escolas do interior.

A coordenação pedagógica promove encontros formativos internos de forma periódica. Participei de alguns desses momentos e observei que a troca de experiências entre professores favorece a reflexão sobre práticas inclusivas. Andrade e Araújo (2021), denominam essas iniciativas de micro formações, pela potência transformadora que possuem, mesmo com recursos limitados.

O clima de receptividade e diálogo foi decisivo para o desenvolvimento da pesquisa. A confiança estabelecida com a equipe escolar possibilitou um acesso mais profundo às práticas e desafios da formação docente inclusiva, fortalecendo a validade dos dados coletados.

3.3 Participantes

333

A pesquisa contou com a participação de doze professores do Ensino Fundamental II, sendo oito mulheres e quatro homens, com idades entre 28 e 54 anos. Suas áreas de formação eram diversas, incluindo Letras, Matemática, Ciências e História, o que trouxe diferentes perspectivas para o estudo. Essa pluralidade permitiu observar como a formação inicial influencia de modos distintos a atuação de cada docente.

A seleção dos participantes foi intencional, priorizando aqueles com envolvimento direto nas ações formativas internas e na prática cotidiana em sala de aula. Creswell (2016), afirma que, em pesquisas qualitativas, a profundidade das experiências relatadas é mais relevante do que a quantidade de respondentes. Essa escolha garantiu dados ricos e contextualizados.

Os professores tinham diferentes tempos de atuação profissional, variando entre dois e mais de vinte anos de experiência. Essa diversidade contribuiu para identificar percepções específicas de início de carreira e de longa trajetória docente, conforme apontado por Imbernon (2017), ao tratar da sabedoria prática adquirida ao longo dos anos.

Também participaram três coordenadores pedagógicos, cujas falas forneceram uma visão estratégica sobre o planejamento das formações. Lima e Nogueira (2020), destacam que incluir diferentes perspectivas no estudo amplia a compreensão sobre o fenômeno analisado. Essa multiplicidade de vozes enriqueceu a análise e possibilitou cruzar informações entre os diferentes perfis.

O contato com os participantes foi pautado pelo respeito e pela escuta atenta. Durante as entrevistas, emergiram relatos emocionantes, críticas construtivas e reflexões profundas, revelando um compromisso real com a melhoria das práticas inclusivas na escola.

3.4 Técnicas de coleta de dados

A coleta de dados utilizou quatro instrumentos principais: análise documental, entrevistas, questionários e observação participante. Essa escolha seguiu o princípio da triangulação, apontado por Flick (2015), como fundamental para ampliar a confiabilidade dos resultados em pesquisas qualitativas.

A análise documental envolveu o exame do Projeto Político-Pedagógico, atas de reuniões e registros de formações. André (2016), salienta que os documentos revelam aspectos explícitos e implícitos da organização escolar, permitindo compreender tanto o planejado quanto o realizado.

As entrevistas foram realizadas com coordenadores pedagógicos e alguns professores, utilizando um roteiro semiestruturado. Bogdan e Biklen, (2018), destacam que a entrevista qualitativa é também um momento de construção conjunta de significados, o que ocorreu em várias conversas.

Os questionários, aplicados aos professores, continham questões abertas e fechadas, possibilitando captar percepções gerais e detalhes específicos sobre a formação inclusiva. Gil (2016), ressalta que a combinação de diferentes tipos de questões enriquece a análise dos dados.

A observação participante foi realizada em encontros formativos e momentos de interação cotidiana, permitindo registrar comportamentos e práticas espontâneas. Minayo (2017), afirma que esse tipo de observação amplia a compreensão sobre o contexto pesquisado, pois capta dimensões não verbalizadas.

3.5 Análise dos dados (Bardin)

Os dados coletados foram analisados segundo a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016). O processo iniciou-se com a leitura flutuante, permitindo um contato inicial sem imposição de categorias prévias. Essa etapa buscou captar o sentido global do material.

Em seguida, foram identificadas categorias temáticas que emergiram do conteúdo, como legislação e inclusão, práticas pedagógicas e desafios formativos. André (2016), ressalta que essa categorização deve preservar a fidelidade aos dados originais, evitando distorções interpretativas.

A etapa interpretativa consistiu em relacionar os dados empíricos com a fundamentação teórica, dialogando com autores que abordam a formação docente inclusiva. Essa aproximação permitiu verificar convergências e divergências entre a prática observada e as orientações acadêmicas.

Também foi utilizada a triangulação de fontes, cruzando informações obtidas por meio de documentos, entrevistas, questionários e observações. Flick (2015), destaca que essa estratégia fortalece a consistência dos resultados e amplia a compreensão sobre o fenômeno.

O processo analítico foi conduzido de forma cuidadosa, valorizando a complexidade e a singularidade da escola pesquisada. As contradições encontradas foram consideradas elementos importantes para a construção de uma análise crítica e contextualizada.

335

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrar esta pesquisa é, antes de tudo, reconhecer que o percurso percorrido foi tão formativo para mim quanto para os sujeitos que dele participaram. A imersão no cotidiano de uma escola pública do interior da Bahia revelou que a formação de professores para a educação inclusiva é um processo vivo, repleto de desafios, mas também de possibilidades concretas de transformação.

Ao longo do estudo, ficou evidente que a legislação brasileira, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), estabelece diretrizes sólidas para garantir a inclusão escolar. No entanto, essas normativas só se efetivam plenamente quando são apropriadas e ressignificadas pelos docentes em sua prática diária, exigindo, portanto, formações consistentes e contextualizadas.

As vozes dos professores e coordenadores pedagógicos, captadas por meio de entrevistas, questionários e observação participante, revelaram que a formação inicial, em muitos casos,

ainda não contempla de maneira satisfatória as demandas da diversidade. Por outro lado, as ações formativas internas, mesmo realizadas com poucos recursos, demonstraram grande potencial de impacto quando construídas de forma colaborativa e voltadas à realidade local.

Percebi que a formação para a inclusão não se resume a um conjunto de técnicas ou recursos pedagógicos. Ela envolve posturas, valores e um compromisso ético com a equidade. Requer que o professor desenvolva competências socioemocionais, seja capaz de dialogar com diferentes profissionais e mantenha uma atitude investigativa diante dos desafios que surgem no processo de ensino e aprendizagem.

Também ficou claro que a inclusão escolar é uma construção coletiva, que não se limita à atuação individual de um professor ou gestor. É resultado de um trabalho articulado entre todos os segmentos da escola, das famílias e da comunidade, o que demanda uma gestão participativa e políticas públicas de formação continuada mais abrangentes.

Como pesquisador, levo desta experiência a convicção de que cada contexto escolar possui singularidades que precisam ser respeitadas e valorizadas. Ao mesmo tempo, percebo que as dificuldades estruturais enfrentadas por esta escola representam a realidade de muitas outras no Brasil, o que reforça a urgência de investimentos e ações efetivas na área da formação docente inclusiva.

336

Espero que este trabalho contribua para o debate e para a construção de práticas mais justas e democráticas, inspirando outros pesquisadores, gestores e professores a repensarem seus papéis e ações na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Mais do que resultados e categorias, fica o aprendizado humano e profissional que este percurso me proporcionou, reafirmando que a inclusão é, antes de tudo, um compromisso com a dignidade de cada estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa na Escola Municipal Professora Idivânia de Oliveira Menezes permitiu compreender, de forma aprofundada, como a formação docente para a educação inclusiva se concretiza no cotidiano escolar. O contato próximo com professores, coordenadores e a própria dinâmica institucional revelou que a inclusão não é apenas um conjunto de diretrizes legais, mas uma prática construída na relação diária com os alunos. Essa constatação reforça a importância de olhar para além dos documentos e considerar as experiências concretas dos sujeitos envolvidos.

Os dados e observações obtidos mostram que a escola possui um ambiente de comprometimento com a aprendizagem, mesmo diante de limitações estruturais. A presença de recursos como a Sala de Recursos Multifuncionais e as micro formações internas indica um esforço contínuo para atender às demandas da inclusão. Contudo, também ficaram evidentes lacunas na formação inicial e continuada, especialmente no que se refere à preparação prática para lidar com diferentes necessidades educacionais.

As falas dos participantes apontaram para a necessidade de uma maior articulação entre teoria e prática, de modo que o conhecimento adquirido nas formações possa ser aplicado de maneira efetiva em sala de aula. Esse desafio exige que a gestão escolar, as políticas públicas e as instituições formadoras atuem de forma integrada. Assim, é possível criar condições para que os professores se sintam mais seguros e preparados para promover uma educação inclusiva de qualidade.

A experiência de pesquisa confirmou que a inclusão é um processo coletivo, que depende do envolvimento de toda a comunidade escolar. Os momentos de observação e as interações informais evidenciaram que pequenas ações diárias, como a adaptação de uma atividade ou a escuta atenta a um estudante, podem gerar impactos significativos. Essa dimensão humana da inclusão, muitas vezes invisível nos relatórios formais, é o que dá sentido ao trabalho docente.

337

Por fim, este estudo reforça a ideia de que investir na formação docente inclusiva é investir na construção de uma educação mais justa e democrática. O percurso realizado em Fátima mostrou que, mesmo com recursos limitados, é possível avançar quando há compromisso coletivo e abertura para o diálogo. Espera-se que estas reflexões possam contribuir para o fortalecimento das práticas inclusivas, inspirando outras pesquisas e ações voltadas ao desenvolvimento profissional dos educadores.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, J. C.; ARAÚJO, R. S. Formação docente e práticas inclusivas: experiências e desafios. *Revista Brasileira de Educação Inclusiva*, Brasília, v. 3, n. 1, p. 45-60, 2021.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

COSTA, R. A.; RAMOS, M. L. Formação de professores e políticas de inclusão: avanços e desafios. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, v. 42, n. 2, p. 85-102, 2020.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

FERREIRA, M. A.; LOPES, P. S. Inclusão escolar: reflexões e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

GARCIA, A. S.; DUARTE, C. F. Formação docente em contextos vulneráveis: desafios e possibilidades. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 40, n. 147, p. 1-19, 2019.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LIMA, M. J. Educação no semiárido: desafios e perspectivas. Salvador: EDUFBA, 2018.

338

LIMA, S. R.; MENDES, R. A. A BNCC e a formação de professores para a diversidade. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 15, n. 33, p. 252-271, 2019.

LIMA, V. C.; NOGUEIRA, D. M. Pesquisa qualitativa em educação: olhares e práticas. Curitiba: CRV, 2020.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? 3. ed. São Paulo: Moderna, 2020.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

OLIVEIRA, D. A. Formação de professores no Brasil: políticas e perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

ROCHA, M. E.; ALMEIDA, V. M. Práticas colaborativas na inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 26, n. 4, p. 547-562, 2020.

RODRIGUES, D.; LIMA, C. A. Educação inclusiva e tecnologias assistivas: desafios para a formação docente. Curitiba: CRV, 2021.

SANTOS, L. M.; CARDOSO, R. M. Competências socioemocionais na educação inclusiva. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 36, n. III, p. 23-33, 2019.

SILVA, F. A.; ROCHA, C. S. Estrutura e recursos na escola pública nordestina. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 5, n. 13, p. 95-112, 2020.

SILVA, R. L.; FIGUEIREDO, P. R. A formação de professores e o combate aos preconceitos na escola. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 50, p. 95-110, 2021.

SOUZA, A. P.; MIRANDA, J. B. Gestão escolar e inclusão: caminhos para uma educação democrática. *Revista de Administração Educacional*, Recife, v. 30, n. 1, p. 45-62, 2024.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2016.