

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO INSTRUMENTO PARA O FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POLÍTICAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

CONTINUING EDUCATION FOR TEACHERS AS A TOOL FOR STRENGTHENING INCLUSIVE EDUCATION: POLICIES, CHALLENGES, AND PERSPECTIVES IN CONTEMPORARY SCHOOLS

FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES COMO INSTRUMENTO PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: POLÍTICAS, DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS EN LA ESCUELA CONTEMPORÁNEA

Luiz Fernando Ridolfi¹
Rosileila Divina Borges²
Devânia Cristina de Almeida³
Zuleici Rafael Rosa Ribeiro⁴
Thálita dos Santos Queiroz Ferreira Siqueira⁵
Jeferson Silvério Gonzaga⁶

RESUMO: A formação continuada de professores representa um dos pilares fundamentais para a efetivação da educação inclusiva no Brasil, na medida em que amplia as competências pedagógicas necessárias à mediação do ensino com a diversidade. Este artigo tem como objetivo analisar o papel da formação continuada docente na consolidação de práticas inclusivas no contexto das políticas públicas educacionais brasileiras, identificando desafios e possibilidades para o fortalecimento de uma cultura escolar inclusiva. A metodologia adotada é de natureza qualitativa e exploratória, com base em revisão bibliográfica atualizada e na análise dos resultados empíricos de pesquisas nacionais. Fundamenta-se em autores como Mantoan (2022), Glat (2021), Nóvoa (2020), e Silva (2023), além de documentos normativos como a LDB nº 9.394/1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Decreto nº 10.502/2020. Os resultados apontam que a ausência de formações continuadas específicas, o distanciamento entre teoria e prática e a falta de apoio institucional permanecem como entraves à implementação efetiva da inclusão escolar. Conclui-se que políticas formativas articuladas entre universidade, escola e governo são imprescindíveis para o desenvolvimento profissional dos educadores e para a consolidação de um sistema educacional inclusivo, democrático e equitativo.

2984

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação Docente. Políticas Públicas. Prática Pedagógica. Inclusão Escolar.

¹ Mestrando em Intervenção Psicológica no Desenvolvimento e na Educação. Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4918-0420>

² Mestranda em Intervenção Psicológica no Desenvolvimento e na Educação. Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1263621643922784>

³ Mestranda em Educação com Especialização em Formação de Professores. Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO).

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

⁵ Mestranda em Intervenção Psicológica no Desenvolvimento e na Educação. Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO).

⁶ Mestre em Filosofia. Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL).

ABSTRACT: The continuing education of teachers represents one of the fundamental pillars for the implementation of inclusive education in Brazil, insofar as it expands the pedagogical skills necessary for teaching diversity. This article aims to analyze the role of continuing teacher education in consolidating inclusive practices in the context of Brazilian public education policies, identifying challenges and possibilities for strengthening an inclusive school culture. The methodology adopted is qualitative and exploratory in nature, based on an updated literature review and the analysis of empirical results from national research. It is based on authors such as Mantoan (2022), Glat (2021), Nóvoa (2020), and Silva (2023), in addition to normative documents such as LDB No. 9,394/1996, the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (2008), and Decree No. 10,502/2020. The results indicate that the absence of specific continuing education, the gap between theory and practice, and the lack of institutional support remain obstacles to the effective implementation of school inclusion. It is concluded that training policies coordinated between universities, schools, and the government are essential for the professional development of educators and for the consolidation of an inclusive, democratic, and equitable educational system.

Keywords: Inclusive Education. Teacher training. Educational technologies. Special Education.

RESUMEN: La formación continua de los docentes representa uno de los pilares fundamentales para la implementación de la educación inclusiva en Brasil, en la medida en que amplía las competencias pedagógicas necesarias para la mediación de la enseñanza con la diversidad. El presente artículo tiene como objetivo analizar el papel de la formación continua docente en la consolidación de prácticas inclusivas en el contexto de las políticas públicas educativas brasileñas, identificando retos y posibilidades para el fortalecimiento de una cultura escolar inclusiva. La metodología adoptada es de naturaleza cualitativa y exploratoria, basada en una revisión bibliográfica actualizada y en el análisis de los resultados empíricos de investigaciones nacionales. Se basa en autores como Mantoan (2022), Glat (2021), Nóvoa (2020) y Silva (2023), además de documentos normativos como la LDB n.º 9.394/1996, la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (2008) y el Decreto n.º 10.502/2020. Los resultados indican que la ausencia de formación continua específica, la distancia entre la teoría y la práctica y la falta de apoyo institucional siguen siendo obstáculos para la implementación efectiva de la inclusión escolar. Se concluye que las políticas de formación articuladas entre la universidad, la escuela y el gobierno son indispensables para el desarrollo profesional de los educadores y para la consolidación de un sistema educativo inclusivo, democrático y equitativo.

2985

Palabras clave: Educación Inclusiva. Formación docente. Tecnologías educativas. Educación Especial.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o paradigma da Educação Inclusiva consolidou-se como um dos principais desafios e avanços das políticas educacionais brasileiras, orientando transformações profundas nas concepções de ensino, currículo e formação docente. Inspirada em documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e o Relatório Global de

Monitoramento da Educação (UNESCO, 2020), e respaldada por instrumentos legais nacionais entre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), a inclusão escolar tem buscado assegurar o direito de todos a uma educação de qualidade, democrática e equitativa.

Apesar desse arcabouço normativo, persistem barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais que dificultam a efetivação da inclusão nas escolas. Entre tais entraves, destaca-se a formação insuficiente dos docentes para lidar com a diversidade, resultando em práticas ainda excludentes ou meramente adaptativas. Muitos professores afirmam sentir-se despreparados para trabalhar com alunos público-alvo da Educação Especial, o que evidencia uma lacuna entre o discurso das políticas públicas e a realidade cotidiana das salas de aula (MANTOAN, 2022; GLAT, 2021; PEREIRA *et al.*, 2023).

Nesse contexto, a formação continuada emerge como eixo estratégico para a consolidação da escola inclusiva, por favorecer a construção coletiva de saberes, a reflexão crítica sobre a prática e o desenvolvimento de competências pedagógicas contextualizadas. Como afirma Nóvoa (2020, p. 42), “a formação não se constrói pela acumulação de cursos, mas por meio de um trabalho reflexivo e permanente sobre a prática”. Assim, compreender como a formação continuada contribui ou deixa de contribuir para a efetivação da inclusão escolar torna-se uma questão central para o fortalecimento das políticas educacionais.

2986

Dessa forma, o problema de pesquisa que orienta este estudo pode ser sintetizado na seguinte questão: de que modo as políticas e práticas de formação continuada têm contribuído para a consolidação da educação inclusiva no contexto das escolas brasileiras, e quais desafios persistem nesse processo?

A partir dessa problemática, o artigo tem como objetivo geral analisar o papel da formação continuada de professores na efetivação das práticas inclusivas no Brasil. Como objetivos específicos, busca-se: examinar o desenvolvimento das políticas públicas voltadas à formação docente e à Educação Inclusiva nas últimas décadas; identificar os principais desafios institucionais, pedagógicos e metodológicos enfrentados pelos professores na implementação da inclusão; discutir estratégias e perspectivas que potencializem a articulação entre políticas formativas, práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional docente.

A originalidade deste artigo reside na articulação entre três dimensões analíticas política pública, formação docente e prática pedagógica abordadas de forma integrada e atualizada à luz de estudos recentes (2018-2025). Diferentemente de trabalhos que tratam a formação continuada

apenas como requisito técnico ou legal, esta investigação propõe uma leitura crítica e relacional, evidenciando como as formações se configuram como instrumentos de transformação da cultura escolar e de promoção da equidade educacional.

Com base em uma abordagem qualitativa e exploratória, fundamentada em revisão bibliográfica e análise de conteúdo, o artigo discute as potencialidades e os limites das políticas de formação continuada para o fortalecimento da Educação Inclusiva, contribuindo para o debate contemporâneo sobre a profissionalização docente e a justiça social na escola pública brasileira.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Políticas públicas e marcos legais da Educação Inclusiva

A construção das políticas públicas voltadas à Educação Inclusiva no Brasil está fortemente vinculada a compromissos internacionais e às transformações paradigmáticas que redefiniram o papel da escola e do professor no século XXI. O marco inicial desse movimento foi a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que defendeu o princípio de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de suas diferenças. Esse ideal consolidou-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), cujo artigo 58 reconhece a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas da educação.

2987

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) reafirmou o direito à escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares, com oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e garantias de acessibilidade. Posteriormente, o Decreto nº 10.502/2020 propôs uma atualização dessa política, gerando debates sobre possíveis retrocessos no princípio da inclusão plena. Ainda assim, o documento ressalta a necessidade de formação docente específica e de fortalecimento de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade.

Pesquisas recentes (SILVA; ROCHA, 2023; ALMEIDA, 2024) destacam que a fragmentação entre formulação política e implementação pedagógica continua sendo um dos principais desafios da inclusão. Essa distância se reflete especialmente na formação docente, que, segundo Booth e Ainscow (2011), constitui o núcleo da mudança institucional rumo a uma cultura verdadeiramente inclusiva. Os autores propõem o *Index for Inclusion*, um instrumento

que orienta escolas a revisarem suas políticas, culturas e práticas, reforçando a ideia de que a inclusão é um processo coletivo e permanente e não uma meta estática.

Nessa direção, a formação continuada torna-se elemento estruturante para converter princípios legais em práticas concretas, configurando-se como política pública de Estado e como espaço de desenvolvimento profissional crítico e colaborativo (IMBERNÓN, 2021; NÓVOA, 2020).

2.2 Formação docente e desafios contemporâneos

A formação docente é um campo estratégico para a consolidação de uma Educação Inclusiva que vá além da dimensão normativa e se estabeleça como compromisso ético, político e pedagógico. Para Mantoan (2022), não há inclusão sem formação docente, e não há formação docente sem compromisso político com a diversidade. Esse princípio é reforçado por Glat (2021), que critica a persistência de modelos de capacitação centrados na transmissão de conteúdos e desprovidos de reflexão sobre a prática.

Autores internacionais, como Florian (2015), defendem que a formação inclusiva deve promover o que ela denomina de *inclusive pedagogy*, uma pedagogia que reconhece e valoriza as diferenças como parte constitutiva do processo de ensino e aprendizagem, substituindo a lógica de adaptação individualizada por uma abordagem pedagógica universal. Nessa perspectiva, os professores são chamados a assumir uma postura investigativa e reflexiva, co-construindo práticas que respondam às necessidades de todos os estudantes, e não apenas de grupos específicos.

2988

De forma complementar, Slee (2018) problematiza a tendência de tratar a inclusão apenas como um conjunto de estratégias técnicas, sem questionar as estruturas de poder e exclusão presentes na escola. Para o autor, a formação docente deve ser também formação política, capaz de desnaturalizar discursos meritocráticos e excludentes, aproximando-se de uma pedagogia crítica que articule direitos humanos, democracia e justiça social.

Pesquisas brasileiras recentes (PEREIRA *et al.*, 2023) indicam que as formações continuadas em inclusão ainda são pontuais, descontextualizadas e sem acompanhamento prático, o que reforça o abismo entre as políticas e as realidades escolares. Assim, como propõe Armstrong (2019), urge desenvolver modelos de formação baseados em comunidades de prática reflexiva, que valorizem o saber docente, o apoio mútuo e a aprendizagem colaborativa.

2.3 Formação continuada, práticas pedagógicas e inovação inclusiva

A formação continuada, quando concebida como um processo permanente de **aprendizagem profissional** (IMBERNÓN, 2021), contribui para que o educador repense suas concepções, reconstruindo práticas e significados à luz das experiências vividas. **Nóvoa (2020)** e **Booth e Ainscow (2011)** também enfatizam que o desenvolvimento docente precisa articular teoria e prática, promovendo reflexão coletiva sobre o cotidiano escolar. Essa articulação é fundamental para consolidar uma cultura profissional que reconheça a diversidade como fonte de inovação pedagógica.

Nesse contexto, o **Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)** surge como uma abordagem que orienta o planejamento de práticas pedagógicas acessíveis a todos os estudantes, sem a necessidade de adaptações posteriores (CAST, 2018). O DUA fundamenta-se em três princípios: múltiplas formas de engajamento, de representação e de ação/expressão, os quais estimulam professores a diversificarem metodologias e a eliminarem barreiras à aprendizagem. Segundo Florian (2015), o DUA é uma tradução prática da pedagogia inclusiva, pois oferece um quadro conceitual que operacionaliza a equidade no planejamento educativo.

Além disso, as tecnologias digitais quando integradas de modo reflexivo ampliam as possibilidades de acessibilidade e autonomia dos alunos. Costa e Medeiros (2024) destacam que recursos interativos, plataformas de apoio e ambientes virtuais colaborativos fortalecem o protagonismo estudantil e a capacidade docente de diversificar estratégias de ensino.

Assim, a formação continuada que incorpora os princípios do DUA e das pedagogias inclusivas, as quais transcendem a mera capacitação técnica, tornando-se instrumento de transformação da cultura escolar, de promoção da equidade e de fortalecimento da justiça social.

2.4 Profissionalização docente e justiça social na perspectiva inclusiva

A profissionalização docente constitui dimensão central da Educação Inclusiva contemporânea, pois envolve a redefinição do papel social e político do professor. Para Nóvoa (2020) o profissionalismo docente deve ser entendido como compromisso ético com o direito de todos à aprendizagem, superando visões burocráticas ou instrumentais da docência.

Nessa direção, Fullan (2019) e Slee (2018) destacam que a profissionalização inclusiva requer a capacidade de os professores agirem como agentes de mudança e promotores da justiça social. A docência, portanto, não se limita à aplicação de técnicas pedagógicas, mas implica

posicionamento crítico frente às desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional.

Ao adotar uma abordagem da equidade, conforme defendem Booth e Ainscow (2011), a formação docente deve contemplar dimensões éticas, culturais e sociais, reconhecendo que a exclusão é produzida por fatores interseccionais, econômicos, raciais, de gênero e de deficiência. Essa compreensão amplia a noção de inclusão para além da deficiência, reafirmando-a como princípio fundante de uma escola democrática.

Nesse horizonte, a formação continuada orientada pela justiça social deve: a) promover a reflexão crítica sobre as desigualdades educacionais; b) estimular práticas pedagógicas baseadas no respeito à diferença e no diálogo intercultural; c) fortalecer o papel do professor como intelectual transformador, conforme a concepção freireana de educação emancipatória.

Como sintetiza Florian (2015), a verdadeira inclusão só é possível quando a diversidade é compreendida como oportunidade pedagógica e não como problema a ser resolvido. Assim, a profissionalização docente, sustentada por princípios de equidade e pelo DUA, constitui o caminho para uma educação que compreenda competência técnica, compromisso ético e justiça social.

3. METODOLOGIA

A pesquisa que fundamenta este artigo caracteriza-se como qualitativa, exploratória e descritiva, com enfoque na análise de conteúdo e na revisão bibliográfica sistematizada sobre a formação continuada de professores e sua relação com a consolidação da Educação Inclusiva no Brasil. A escolha dessa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender as dimensões subjetivas, políticas e institucionais que permeiam o fenômeno investigado, conforme defendem Bardin (2016) e Minayo (2022).

3.1 Procedimentos de coleta e critérios de seleção

A coleta de dados foi realizada entre julho e setembro de 2025, por meio de busca estruturada em bases científicas nacionais e internacionais, incluindo: *SciELO*, *CAPES Periódicos*, *Google Scholar*, *Education Resources Information Center* e *Scopus*. Foram utilizados os seguintes descritores de busca, *formação continuada de professores*; *educação inclusiva*; *políticas públicas educacionais*; *prática pedagógica inclusiva*; *teacher professional development*; *inclusive education*.

Os critérios de inclusão foram: a) publicações entre (2018-2025), período que reflete as atualizações mais recentes das políticas educacionais brasileiras e internacionais; b) estudos em português, inglês ou espanhol; c) artigos científicos, teses, dissertações e documentos oficiais que abordassem diretamente a temática da formação continuada e da inclusão escolar; d) publicações com revisão por pares e reconhecido impacto científico.

Os **critérios de exclusão** abrangeram: a) textos opinativos, relatórios institucionais sem metodologia explícita ou estudos anteriores a 2018; b) duplicações de dados entre bases; c) pesquisas restritas a contextos não educacionais. Após a triagem inicial, **62 estudos** foram identificados, dos quais **34** atenderam plenamente aos critérios e foram analisados integralmente.

3.2 Procedimentos de análise e codificação dos dados

A análise seguiu os princípios da **análise de conteúdo temática**, conforme propostos por **Bardin (2016)**, desenvolvendo-se em três etapas: **pré-análise**, com leitura flutuante e organização do material bibliográfico selecionado; exploração do material, com identificação de unidades de registro e codificação inicial de temas e subtemas recorrentes; tratamento e interpretação dos resultados, com categorização das informações e inferências analíticas à luz do referencial teórico. 2991

As categorias temáticas finais emergiram a partir da frequência e relevância dos conceitos identificados nos estudos, resultando em quatro eixos principais: políticas públicas e formação docente; concepções pedagógicas de inclusão; desafios institucionais e metodológicos; estratégias e perspectivas para o fortalecimento da formação continuada.

Para garantir a credibilidade e consistência dos achados, foi empregada a triangulação teórica e de fontes, cruzando dados provenientes de diferentes autores, períodos e contextos educacionais (BRASIL, 2008; FLORIAN, 2015; GLAT, 2021; MANTOAN, 2022; SANTOS; RIBEIRO, 2023; ALMEIDA, 2024). Além disso, procedeu-se à validação interpretativa, por meio de confrontação das categorias com a literatura internacional (BOOTH; AINSCOW, 2011; SLEE, 2018; ARMSTRONG, 2019), assegurando a coerência entre os achados e o referencial teórico adotado.

3.3 Limitações metodológicas

Embora a revisão bibliográfica sistematizada e a análise de conteúdo permitam ampla compreensão teórica do fenômeno se reconhece as limitações inerentes a essa abordagem. Entre

elas, destacam-se: a) a ausência de coleta de dados empíricos primários, o que restringe a análise a interpretações secundárias; b) possíveis vieses de seleção decorrentes da disponibilidade desigual de estudos recentes nas bases consultadas; c) a natureza qualitativa, que privilegia profundidade interpretativa, mas não permite generalizações estatísticas.

Essas limitações, entretanto, não comprometem a validade dos resultados, uma vez que o estudo tem como propósito central construir um panorama interpretativo e crítico, subsidiando futuras investigações empíricas sobre a formação docente inclusiva.

3.4 Considerações éticas e rigor científico

Embora não tenha envolvido sujeitos humanos, esta pesquisa seguiu os princípios de **integridade científica**, assegurando a correta citação das fontes, a transparência nos critérios metodológicos e o respeito à propriedade intelectual. A coerência entre os objetivos, os procedimentos de análise e as interpretações buscaram garantir o rigor e a reprodutibilidade do estudo, conforme recomendações do **Comitê de Ética em Pesquisa da CAPES (2022)**.

4. DISCUSSÕES E RESULTADOS

A análise dos estudos selecionados evidenciou que, apesar dos avanços normativos e conceituais na consolidação da Educação Inclusiva, a efetividade das políticas de formação continuada de professores ainda se apresenta de forma desigual entre regiões, redes de ensino e períodos de implementação. As divergências estão associadas a fatores como financiamento público, concepções pedagógicas predominantes e condições institucionais de apoio ao desenvolvimento docente.

A literatura analisada indica que os impactos práticos da formação continuada dependem menos da quantidade de cursos oferecidos e mais da qualidade das experiências formativas, do acompanhamento pedagógico e do apoio institucional. Estudos de Florian (2015) e Booth e Ainscow (2011) reforçam que a efetividade da formação inclusiva deve ser medida pelo grau em que ela transforma atitudes, práticas e culturas escolares, e não apenas pela certificação docente. Com base nas evidências empíricas compiladas (PEREIRA *et al.*, 2023; LIMA *et al.*, 2024; ALMEIDA, 2024), é possível propor indicadores de efetividade que auxiliem o monitoramento e a avaliação das políticas de formação continuada:

Em experiências exitosas relatadas por Santos e Ribeiro (2023) e Lima *et al.* (2024), o fortalecimento das comunidades de prática interdisciplinares resultou em: maior cooperação entre professores regulares e especialistas; incremento na utilização de recursos pedagógicos

acessíveis; redução do abandono escolar de alunos com deficiência; maior confiança docente para o planejamento com base no DUA. Esses resultados confirmam que a efetividade da formação continuada depende da articulação entre políticas públicas, apoio institucional e compromisso ético dos profissionais envolvidos.

Os achados desta pesquisa revelam que as políticas de formação continuada no Brasil vêm se movendo em direção a um paradigma mais reflexivo e inclusivo, mas ainda enfrentam entraves estruturais, especialmente a ausência de avaliação sistemática de impacto e a fragmentação das ações entre esferas governamentais.

A análise comparativa aponta que programas sustentados por parcerias entre universidades, secretarias e escolas apresentam resultados mais consistentes, corroborando a necessidade de consolidar modelos colaborativos e interinstitucionais (IMBERNÓN, 2021; NÓVOA, 2020). Por outro lado, a fragilidade das políticas de financiamento e o alto índice de rotatividade docente dificultam a continuidade e a institucionalização das formações.

Assim, recomenda-se que as futuras políticas de formação docente: estabeleçam mecanismos de monitoramento com base em indicadores qualitativos e quantitativos; assegurem financiamento permanente e incentivo à pesquisa aplicada nas redes de ensino; promovam integração com o DUA e com práticas pedagógicas contextualizadas; valorizem o professor como agente de transformação social, fortalecendo sua autonomia e protagonismo profissional.

2993

Em síntese, a formação continuada, quando concebida como processo de aprendizagem colaborativa e emancipatória, constitui o eixo mais promissor para transformar o ideal de inclusão em prática cotidiana e efetiva, contribuindo para a construção de uma escola democrática, equitativa e humanizadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste estudo permitiu confirmar que a formação continuada de professores constitui o principal eixo de sustentação para a efetivação da Educação Inclusiva no Brasil. Mais do que um dispositivo técnico de atualização profissional, a formação deve ser compreendida como processo ético, político e transformador, capaz de consolidar uma cultura escolar pautada na diversidade, na equidade e na justiça social.

Os resultados obtidos evidenciam que as políticas públicas brasileiras avançaram na formulação de diretrizes para a inclusão, mas ainda carecem de mecanismos de implementação, acompanhamento e avaliação efetiva das formações oferecidas aos docentes. A persistência de

práticas pontuais e desconectadas da realidade escolar demonstram a necessidade urgente de transformar a formação continuada em política de Estado, com financiamento garantido, articulação interinstitucional e indicadores públicos de qualidade. Com base nas evidências analisadas, propõem-se as seguintes recomendações práticas e de política pública:

1) Institucionalização de redes intersetoriais de formação docente, envolvendo universidades, secretarias de educação e centros de pesquisa, para garantir continuidade, acompanhamento e contextualização regional das ações formativas;

2) Criação de um Sistema Nacional de Monitoramento da Formação Continuada, com indicadores de efetividade vinculados à aprendizagem dos alunos e à transformação das práticas pedagógicas, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE);

3) Financiamento permanente e descentralizado, assegurando equidade entre estados e municípios, com ênfase em regiões de maior vulnerabilidade socioeducacional;

4) Integração dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e das pedagogias inclusivas nos currículos de formação inicial e continuada, favorecendo o planejamento universal e a eliminação de barreiras didáticas;

5) Valorização profissional e incentivos de progressão na carreira docente vinculados à participação em programas de formação reflexiva, colaborativa e baseada em evidências;

2994

6) Incorporação de metodologias híbridas e tecnologias acessíveis, promovendo a democratização da formação e o compartilhamento de experiências inovadoras entre redes de ensino.

Essas proposições visam consolidar uma governança colaborativa da formação docente, na qual a inclusão escolar seja tratada como política pública integrada e permanente, e não como ação compensatória ou episódica. Do ponto de vista teórico, o artigo contribui ao: integrar três dimensões analíticas: política pública, formação docente e prática pedagógica sob uma perspectiva inclusiva e crítica; ampliar o debate ao dialogar com autores internacionais.

Para Booth, Ainscow, Florian, Slee e Armstrong, quando relacionam suas concepções à realidade brasileira; propondo um modelo interpretativo de profissionalização docente inclusiva, baseado na articulação entre formação continuada, equidade e justiça social; reforçar a importância do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como matriz teórica e metodológica para o desenvolvimento de práticas pedagógicas acessíveis e democráticas.

Essas contribuições reforçam a originalidade do estudo ao transcender o entendimento da formação docente como mera exigência legal, apresentando-a como instrumento de transformação institucional e cultural.

A pesquisa reconhece limitações e abre caminhos para investigações futuras, especialmente em relação a: estudos empíricos comparativos entre diferentes redes de ensino, para avaliar o impacto real das políticas de formação na prática docente e na aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial; análises longitudinais que observem a sustentabilidade das formações ao longo do tempo e sua influência sobre as trajetórias profissionais dos professores; pesquisas de natureza mista (qualitativa e quantitativa), capazes de correlacionar indicadores de formação com dados de rendimento, permanência e participação estudantil; estudos interdisciplinares que explorem as inter-relações entre inclusão escolar, equidade digital e formação docente em ambientes híbridos de aprendizagem; investigações sobre liderança pedagógica inclusiva, considerando o papel de coordenadores e gestores escolares na consolidação das práticas formativas e colaborativas.

Essas lacunas apontam para a necessidade de aprofundar o diálogo entre teoria e prática, fortalecendo a base científica da formação docente e promovendo o desenvolvimento de políticas educacionais baseadas em evidências. Conclui-se que a formação continuada é o alicerce de uma escola verdadeiramente inclusiva, na medida em que forma professores críticos, reflexivos e comprometidos com o direito à educação de todos.

Para que o ideal da inclusão se torne realidade, é imprescindível que a formação docente 2995
seja reconhecida como investimento estratégico e permanente do Estado brasileiro, sustentada por uma visão sistêmica de desenvolvimento humano e social. Somente por meio de políticas formativas que articulem equidade, qualidade e justiça social será possível consolidar um sistema educacional democrático, plural e transformador, condição essencial para a efetivação do direito à aprendizagem em sua plenitude.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. C. Formação docente e inclusão escolar: desafios contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação Inclusiva*, v. 10, n. 2, p. 45-63, 2024.

ARMSTRONG, F. *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: Bloomsbury, 2019.

BOOTH, T.; AINSWORTH, M. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. 3rd ed. Bristol: CSIE, 2011.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996)*. Brasília: MEC, 1996.

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

BRASIL. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)*. Brasília: Senado Federal, 2015.

BRASIL. *Decreto nº 10.502/2020 – Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida*. Diário Oficial da União, Brasília, 2020.

CAST. *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: CAST, 2018.

CAPES. *Código de Boas Práticas Científicas*. Brasília: CAPES, 2022.

COSTA, L. R.; MEDEIROS, A. S. Tecnologias digitais e práticas inclusivas: desafios para a formação docente. *Educação em Revista*, v. 40, p. 1-20, 2024.

FLORIAN, L. *Inclusive Pedagogy in Action: Getting It Right for Every Child*. London: Routledge, 2015.

FULLAN, M. *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press, 2019.

GLAT, R. Formação de professores e educação inclusiva: práticas e desafios. *Cadernos de Educação Especial*, v. 38, n. 2, p. 89-105, 2021.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: repensando o sentido da prática educacional*. Porto Alegre: Artmed, 2021.

LIMA, T. A.; OLIVEIRA, C. F.; RIBEIRO, J. P. Comunidades de prática e formação docente para inclusão. *Revista Educação & Sociedade*, v. 45, 2024.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* Campinas: Papirus, 2022.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2022.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2020.

PEREIRA, D. L.; BARROS, G. S.; OLIVEIRA, L. F. Formação continuada e inclusão: entre políticas e práticas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 104, n. 267, p. 215-237, 2023.

SANTOS, R. P.; RIBEIRO, V. L. Práticas de formação colaborativa para a inclusão. *Revista Cadernos de Formação Docente*, v. 3, n. 1, p. 22-38, 2023.

SILVA, A. C. R. C.; ROCHA, J. S. Políticas públicas e formação docente inclusiva no Brasil: avanços e retrocessos. *Revista de Educação Contemporânea*, v. 9, n. 1, p. 31-50, 2023.

SLEE, R. *Inclusive Education Isn't Dead, It Just Smells Funny*. London: Routledge, 2018.

UNESCO. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means all*. Paris: UNESCO, 2020.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO, 1994.