

FORMAÇÃO CONTÍNUA E DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS INTERPESSOAIS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Rosimeire Gouvea dos Santos¹
Rozineide Iraci Pereira da Silva²

RESUMO: O artigo analisa a importância da formação continuada e do desenvolvimento das competências interpessoais na consolidação de práticas pedagógicas inclusivas, destacando o papel do professor como mediador das relações humanas no ambiente escolar. O objetivo foi compreender como a formação permanente dos docentes contribui para a construção de uma cultura escolar baseada na empatia, no diálogo e na valorização da diversidade. A pesquisa, de natureza qualitativa, exploratória e bibliográfica, utilizou a análise de conteúdo para organizar e interpretar produções acadêmicas sobre formação docente e educação inclusiva. O corpus foi composto por quarenta estudos publicados entre 2014 e 2024, selecionados por relevância e rigor metodológico. Os resultados evidenciaram que a formação continuada é essencial para aprimorar práticas pedagógicas e fortalecer competências interpessoais, como empatia, escuta ativa, comunicação e mediação de conflitos. Essas habilidades favorecem a criação de ambientes acolhedores e colaborativos, nos quais a diversidade é reconhecida como elemento enriquecedor do processo educativo. Conclui-se que investir na formação docente, aliando o saber técnico às dimensões éticas e afetivas, é indispensável para uma educação inclusiva e humanizadora. O estudo contribui ao propor um modelo formativo que integre teoria e prática, consolidando o professor como agente de transformação e promotor de uma escola democrática e plural.

Palavras-Chave: Formação continuada. Competências interpessoais. Educação inclusiva. Prática pedagógica.

656

ABSTRACT: The article analyzes the importance of continuing education and the development of interpersonal competencies in consolidating inclusive pedagogical practices, highlighting the teacher's role as a mediator of human relationships within the school environment. The objective was to understand how teachers' ongoing training contributes to building a school culture based on empathy, dialogue, and the appreciation of diversity. The research, qualitative, exploratory, and bibliographic in nature, used content analysis to organize and interpret academic studies on teacher education and inclusive education. The corpus consisted of forty studies published between 2014 and 2024, selected for thematic relevance and methodological rigor. The results showed that continuing education is essential to improving pedagogical practices and strengthening interpersonal competencies such as empathy, active listening, communication, and conflict mediation. These skills promote welcoming and collaborative environments where diversity is recognized as an enriching element of the educational process. It is concluded that investing in teacher training, combining technical knowledge with ethical and affective dimensions, is indispensable for achieving inclusive and humanizing education. The study contributes by proposing a training model that integrates theory and practice, consolidating the teacher as an agent of transformation and a promoter of a democratic and pluralistic school.

Keywords: Continuing education. Interpersonal competencies. Inclusive education. Pedagogical practice.

¹ Mestranda do Curso de Ciências da Educação da Faculdade Christian Business School.

² Coautora/Orientadora do Curso de Ciências da Educação da Faculdade Christian Business School - PhD. Doutora em Ciências da educação, professora orientadora da Christian Business School -CBS.

I. INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores e o desenvolvimento das competências interpessoais constituem temas centrais no debate contemporâneo sobre a qualidade e a equidade da educação. Em um contexto marcado por transformações sociais, culturais e tecnológicas, a escola assume o papel de espaço formativo plural, voltado à valorização das diferenças e à promoção da inclusão. Nesse cenário, o professor é chamado a atuar não apenas como transmissor de conhecimento, mas como mediador das relações humanas e promotor de aprendizagens significativas (IMBERNÓN, 2001). A construção de práticas pedagógicas inclusivas exige que o docente desenvolva habilidades comunicativas, empáticas e colaborativas, capazes de sustentar um ambiente escolar democrático e humanizado.

O debate sobre formação docente ganhou força com as mudanças educacionais ocorridas nas últimas décadas, que passaram a exigir do professor uma postura reflexiva e ética diante das diversidades presentes em sala de aula. Para Nóvoa (1995), o processo formativo deve ser entendido como um movimento contínuo de aprendizagem e reconstrução profissional, no qual o professor reflete criticamente sobre sua prática e compartilha experiências com seus pares. Nessa perspectiva, a formação continuada torna-se elemento estruturante para o aprimoramento da docência e para o fortalecimento das competências interpessoais, uma vez que permite o diálogo entre teoria e prática.

657

A relevância deste estudo está em compreender de que modo a formação continuada contribui para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas e como as competências interpessoais potencializam a atuação docente nesse processo. A educação inclusiva, ao valorizar a diversidade e combater as desigualdades, representa um avanço nas políticas educacionais e demanda novas formas de ensinar e aprender (MANTOAN, 2003). Assim, refletir sobre a formação do professor e o desenvolvimento de suas habilidades relacionais é essencial para transformar o ambiente escolar em um espaço de convivência, respeito e pertencimento.

A hipótese que norteia este trabalho é que o investimento sistemático na formação continuada e na dimensão relacional da docência contribui significativamente para a construção de uma cultura escolar inclusiva. Acredita-se que, ao integrar saber técnico, sensibilidade ética e empatia, o professor consolida práticas pedagógicas mais humanas e eficazes.

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar as contribuições da formação continuada e das competências interpessoais para a prática pedagógica inclusiva,

evidenciando sua importância na consolidação de uma escola democrática, plural e comprometida com a aprendizagem de todos.

2. METODOLOGIA

A pesquisa foi conduzida por meio de uma revisão bibliográfica voltada à análise de teorias e abordagens sobre a formação de professores. Buscou-se compreender concepções teóricas, políticas educacionais e práticas pedagógicas que influenciam a qualificação docente, identificando desafios, avanços e perspectivas da formação inicial e continuada.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória, fundamentada em revisão de literatura, que possibilitou reflexões aprofundadas sobre as múltiplas dimensões que envolvem a prática docente. Conforme Lüdke e André (1986), a abordagem qualitativa permite compreender fenômenos educativos em sua complexidade e interdependência social, valorizando significados e interpretações.

A revisão bibliográfica seguiu os procedimentos de análise de conteúdo de Bardin (2011), desenvolvidos em três etapas: pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados, permitindo a sistematização de dados de forma crítica e interpretativa. A amostragem foi intencional, priorizando estudos dos últimos dez anos, salvo textos fundamentais para o embasamento teórico.

As fontes foram selecionadas em bases acadêmicas reconhecidas, como Google Scholar, SciELO e CAPES Periódicos, utilizando os descritores “formação docente”, “políticas educacionais”, “educação inclusiva” e “competências interpessoais”.

O corpus foi composto por 40 produções acadêmicas publicadas entre 2014 e 2024, selecionadas conforme critérios de relevância temática, rigor metodológico e atualidade. As categorias emergentes foram organizadas em três eixos: (1) modelos teóricos de formação docente; (2) políticas públicas e desafios da formação continuada; e (3) competências interpessoais e práticas pedagógicas inclusivas.

Essa sistematização permitiu compreender como a formação continuada contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas humanizadas, reflexivas e inclusivas, promovendo a transformação do fazer docente e o fortalecimento da cultura escolar democrática.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA E COMPETÊNCIAS INTERPESSOAIS: ALICERCES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

A construção de práticas pedagógicas inclusivas nas escolas contemporâneas exige, além de conhecimentos técnicos e domínio de conteúdos curriculares, o desenvolvimento de competências interpessoais por parte dos docentes. Essas competências incluem habilidades de comunicação, empatia, escuta ativa, cooperação e sensibilidade para lidar com as diferenças no ambiente escolar. Nesse cenário, a formação continuada desponta como uma ferramenta essencial não apenas para o aprimoramento técnico, mas para a transformação da postura e das relações pedagógicas em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva.

Segundo Silva e Haas (2019), a formação continuada deve ser concebida como um processo contínuo, articulado ao cotidiano da escola e voltado para a reflexão sobre a prática. Os autores argumentam que formar-se, no contexto da educação inclusiva, é reinventar-se pedagogicamente diante dos desafios que a diversidade impõe. “A formação continuada dos professores desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas para a educação inclusiva” (CRUZ *et al.*, p. 1). Assim, essa formação precisa garantir o vínculo entre teoria e prática, permitindo que os educadores se percebam como sujeitos ativos na construção do conhecimento e protagonistas de mudanças em seus contextos escolares. Nesse processo, o fortalecimento das relações interpessoais entre os docentes e destes com seus alunos se revela fundamental para o êxito da proposta inclusiva.

Essa perspectiva encontra eco nas contribuições de Nóvoa (1995), que propõe o conceito de professor reflexivo como aquele que constrói seu saber a partir da prática, da troca com seus pares e da capacidade de análise crítica do cotidiano escolar. O professor reflexivo, nesse sentido, vai além da aplicação mecânica de métodos: ele age com consciência, revisita suas decisões pedagógicas e aprende com a experiência. Como reforça Imbernón (2001), a formação continuada deve estimular o docente a refletir sobre o que faz, como faz e por que faz, permitindo-lhe rever concepções, atitudes e estratégias.

Essa concepção de professor reflexivo e da formação como espaço de análise crítica da prática é aprofundada por Silva e Haas (2019, p. 485), que apontam diretrizes essenciais para a formação docente voltada à inclusão:

Sustentamos como diretrizes da formação continuada docente, tanto em itinerários formativos formais como não formais: o conhecimento pedagógico e os saberes didáticos construídos na conexão entre a teoria e a prática como a base da docência nos processos escolares inclusivos; o trabalho colaborativo entre os agentes escolares –

professores do ensino comum e especializado; equipe pedagógica; estudantes – de modo que todos tenham um papel de comprometimento com a perspectiva da educação inclusiva; a formação do docente reflexivo capaz de ler o seu cotidiano como espaço potencializador e qualificador de sua prática pedagógica.

Na esteira dessas reflexões, Bento (2024) defende uma formação continuada que seja flexível, abrangente e contextualizada, capaz de dialogar com as necessidades concretas dos professores e de suas escolas. Segundo a autora, a formação continuada precisa ser compreendida como um movimento de construção coletiva, que integre múltiplas vozes e saberes. Essa perspectiva é reforçada por Jesus (2006 *apud* Silva e Hass, 2019, p. 484), ao afirmar que:

A busca por novos modos de conhecer capazes de estabelecer um olhar de reinvenção docente é possibilitada pelo trabalho colaborativo, como estratégia formativa ou de intervenção nos cotidianos escolares, tanto entre os pares docentes, como pela busca de estratégias pedagógicas que valorizem a parceria entre os discentes.

Essa concepção evidencia que o trabalho colaborativo não apenas fortalece os vínculos entre educadores, mas também promove uma formação mais significativa, ancorada na realidade escolar. Quando pautada por esses princípios, ela fortalece as relações interpessoais no ambiente educacional, cria redes de colaboração entre professores e gestores e contribui para a construção de uma cultura escolar inclusiva (Bento 2024).

Isso porque os desafios da educação inclusiva, conforme Cruz *et al.* (2024), demandam 660 um novo perfil docente: um profissional que saiba escutar, dialogar, respeitar os tempos e as especificidades de aprendizagem dos estudantes. Essas são competências que não se aprendem apenas em cursos formais, mas que se desenvolvem a partir de vivências formativas significativas, que promovam a empatia, a alteridade e o trabalho coletivo. Assim, a formação continuada assume o papel de espaço privilegiado para o desenvolvimento dessas competências, ao proporcionar momentos de escuta, análise de práticas e trocas entre pares.

O estudo de Silva e Haas (2019) reforça a importância do trabalho colaborativo como princípio norteador das formações. O coensino, por exemplo, é citado como uma das estratégias mais potentes para o desenvolvimento de práticas inclusivas e para a construção de um ambiente escolar mais humano. A experiência do coensino, que envolve a atuação conjunta entre professores da educação regular e da educação especial, permite a troca de saberes, a construção de estratégias compartilhadas e o reconhecimento da importância da pluralidade de olhares sobre os processos de aprendizagem.

Comentando essa proposta, é possível perceber que a colaboração entre educadores não apenas amplia as possibilidades de intervenção pedagógica, como também fortalece o senso de

pertencimento dos profissionais e o compromisso coletivo com a inclusão. Nesse processo, competências como escuta ativa, respeito mútuo e corresponsabilidade tornam-se indispensáveis. Desenvolver tais competências exige uma formação que vá além dos conteúdos disciplinares, investindo no aprimoramento das dimensões éticas e humanas da docência.

Entretanto, como destaca Bento (2024), a formação continuada enfrenta diversos obstáculos, entre eles, a fragmentação das ações formativas, a falta de tempo dos professores, a resistência a mudanças e, muitas vezes, a desvalorização profissional. Quando a formação é reduzida a eventos pontuais, com conteúdos genéricos e desarticulados das necessidades reais dos docentes, ela tende a gerar frustração e não provoca transformações significativas. Nascimento (2008) aponta que, segundo os professores, os cursos de formação continuada raramente atendiam às suas reais necessidades e frequentemente se mostravam descontextualizados da prática escolar. Isso reforça a ideia de que a formação continuada precisa ser repensada em termos de estrutura, objetivos e metodologias.

Uma formação eficaz, segundo Cruz *et al.* (2024), deve ser adaptável, personalizada e sustentada por um acompanhamento contínuo, para que os professores possam experimentar, refletir e aperfeiçoar suas práticas de maneira situada e colaborativa. A pesquisa aponta que programas de formação mais bem-sucedidos são aqueles que envolvem os educadores em atividades práticas, estudos de caso, oficinas e espaços de discussão coletiva. Tais estratégias favorecem o desenvolvimento das competências interpessoais, pois colocam os docentes em contato com situações reais de ensino-aprendizagem e estimulam o diálogo sobre os dilemas enfrentados na prática pedagógica.

Outro ponto importante a ser considerado é a integração entre as ações de formação inicial e continuada. Como lembra a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, é essencial que todos os professores, independentemente de sua área de atuação, tenham acesso a conteúdos que os preparem para lidar com a diversidade, a diferença e a inclusão. A formação continuada, nesse contexto, não pode ser entendida como mera correção das lacunas da formação inicial, mas como uma extensão permanente e necessária da profissionalização docente. Ela deve contribuir para o desenvolvimento de uma postura ética e afetiva diante do outro, principalmente quando este outro é um aluno com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades.

É nesse sentido que Mantoan (2003) argumenta que a educação inclusiva não pode se restringir à adaptação de práticas para atender a determinados diagnósticos, mas deve ser

pensada como uma forma de ensinar que respeita as singularidades de todos os estudantes. Isso exige, por parte do professor, a capacidade de dialogar com as diferenças e de construir ambientes acolhedores e estimulantes. Tais capacidades estão profundamente ligadas às competências interpessoais, que não se desenvolvem automaticamente, mas requerem investimento contínuo em formação crítica, dialógica e experiencial.

Com base nas análises, é possível afirmar que a formação continuada deve ser concebida como uma política pública estruturante, voltada para a valorização do professor e para o fortalecimento das relações interpessoais no interior da escola. Essa formação deve buscar, como aponta Freitas (2007), a superação de modelos tecnicistas e fragmentados, e investir em uma perspectiva sócio-histórica da docência, na qual a prática educativa é entendida como um espaço de construção de sentidos, de relações humanas e de emancipação social.

Ao considerar a centralidade da dimensão relacional na prática pedagógica, torna-se evidente que competências como empatia, mediação de conflitos, trabalho em equipe e comunicação assertiva são tão importantes quanto o domínio dos conteúdos curriculares. A educação inclusiva, por sua vez, potencializa essa exigência, pois desafia os professores a reinventarem suas estratégias, a acolherem os alunos em suas pluralidades e a atuarem de maneira integrada com outros profissionais da escola e com as famílias.

662

A formação continuada, portanto, não deve ser pensada apenas como um instrumento de atualização técnica, mas como um espaço de desenvolvimento humano e ético. Como aponta Meirieu (2005), formar-se é enfrentar desafios, construir respostas criativas e refletir sobre as contradições da prática pedagógica. Esse processo não se esgota em momentos formais, mas se dá de forma contínua, no entrelaçamento entre o saber e o fazer, entre o individual e o coletivo.

Dessa forma, investir na formação continuada é investir na transformação das relações pedagógicas e, consequentemente, na efetivação de uma escola mais democrática, inclusiva e justa. É reconhecer que as competências interpessoais não são complementares, mas centrais na constituição de um profissional da educação capaz de promover o pertencimento, o cuidado e a aprendizagem para todos.

3.2 DIMENSÃO RELACIONAL NA FORMAÇÃO DOCENTE: ENTRE O SABER TÉCNICO E O COMPROMISSO HUMANO

A consolidação de uma prática pedagógica inclusiva não depende exclusivamente da aquisição de saberes técnicos ou do domínio de metodologias de ensino. Ela exige, sobretudo, uma postura ética e relacional por parte do professor, capaz de reconhecer o outro em sua singularidade e de acolher a diversidade como valor constitutivo da educação. A dimensão relacional, nesse sentido, transcende a função de mediação do conteúdo e passa a integrar o próprio núcleo da ação docente. Pois, “a formação docente precisa incluir o eixo relacional e afetivo como competência pedagógica” (SANTOS *et al.*, 2025, p. 45). Assim, pode-se sintetizar as bases que sustentam o processo formativo do professor em três dimensões complementares - o saber técnico, o compromisso humano e a integração relacional -, conforme apresentado na Tabela 1, que ilustra os eixos centrais para uma formação docente eficaz.

Tabela: Dimensões centrais na formação docente

Dimensão	Descrição
Saber Técnico	Conhecimento de conteúdo, didática, gestão de sala
Compromisso Humano	Empatia, ética, responsabilidade social, construção de vínculos
Integração Relacional	Articulação entre técnica e humanidade, diálogo, reflexão crítica

Fonte: Adaptado de Bregalda, 2019.

663

A Tabela 1 evidencia que a formação docente eficaz requer o equilíbrio entre domínio técnico, sensibilidade humana e integração relacional. Esses três eixos, quando articulados, fortalecem a prática pedagógica e promovem uma educação mais ética, colaborativa e inclusiva.

Dessa forma, ao enfatizar o caráter dialógico e humano da formação continuada, comprehende-se que a docência não se reduz a competências operacionais. Ela exige a presença sensível, o engajamento afetivo e a escuta qualificada como elementos fundantes do ato de ensinar. Como afirma Corrêa (2024) É preciso ir além do modelo de professor meramente técnico, voltado apenas à transmissão de conteúdos, adotando uma perspectiva que comprehenda o educador como um mediador sensível, capaz de escutar, acolher e estabelecer pontes simbólicas entre o estudante e o mundo. Nesse aspecto, as competências interpessoais tornam-se condições de possibilidade para a efetivação da inclusão escolar, pois é por meio delas que se constroem vínculos, se media o conflito e se promove o pertencimento.

A literatura recente evidencia que os programas de formação continuada que priorizam a dimensão relacional do ensino contribuem não apenas para o aprimoramento das práticas pedagógicas, mas também para a saúde mental dos docentes, fortalecendo o clima institucional e a cooperação entre pares (SILVA & HAAS, 2019; CRUZ *et al.*, 2024). Essa valorização da escuta e da afetividade implica romper com modelos formativos centrados na transmissão e abrir espaço para uma formação que favoreça a empatia, o cuidado e a corresponsabilidade.

Nessa perspectiva, formar professores para a inclusão é formar sujeitos capazes de sustentar relações humanas pautadas pelo respeito, pelo diálogo e pela valorização da diferença. É investir na constituição de uma identidade profissional que reconhece o saber técnico, mas que não se dissocia da ética, da sensibilidade e da alteridade como fundamentos da ação educativa. Assim, a dimensão relacional não deve ser entendida como acessória, mas como central no processo de formação e de atuação dos professores em uma escola democrática e inclusiva.

Segundo Malta *et al.*, (2025), as habilidades relacionais são essenciais na construção de um ambiente escolar saudável, pois fortalecem a confiança, o respeito e a comunicação entre alunos e educadores. Quando líderes e professores cultivam essas competências, criam vínculos baseados em respeito mútuo, estimulando o engajamento e o desempenho acadêmico. A confiança e o respeito sustentam uma atmosfera inclusiva e acolhedora, favorecendo a diversidade e o bem-estar coletivo. A comunicação aberta, por sua vez, permite a troca de ideias e a resolução colaborativa de desafios, promovendo pertencimento e cooperação. Assim, desenvolver e modelar intencionalmente essas habilidades torna a sala de aula mais dinâmica, motivadora e inovadora.

664

Nesse mesmo sentido, as competências relacionais docentes abrangem dimensões profissionais, interpessoais e éticas, fundamentais para promover confiança e comunicação aberta. A habilidade de dialogar com alunos, colegas e comunidade favorece a colaboração e a resolução de conflitos. Tais competências incluem mediação, empatia e respeito à diversidade, sustentando práticas pautadas na justiça e inclusão. Integradas ao currículo e aliadas à formação contínua, fortalecem o engajamento, o pensamento crítico e a adaptação dos professores frente às demandas complexas da educação contemporânea (BREGALDA, 2019).

Em continuidade a essa perspectiva, Stramar (2014) observa que, embora os currículos e instituições formadoras valorizem as habilidades relacionais, os próprios estudantes reconhecem sua relevância tanto pessoal quanto profissionalmente. Eles compreendem que

relacionar-se bem com colegas e em contextos de trabalho é essencial para a colaboração e para um ambiente de aprendizagem saudável. Contudo, persiste uma lacuna significativa: muitos não percebem essas competências como desenvolvidas de forma sistemática, mas como atributos naturais ou secundários, pouco explorados nos processos formativos e nas práticas pedagógicas.

Do mesmo modo, Lombardi (2005) destaca a importância de intervenções específicas na formação docente que integrem atitudes dialógicas, colaborativas e investigativas, favorecendo autonomia e comunicação aberta. A incorporação intencional dessas dimensões relacionais permite aproximar o reconhecimento teórico de sua efetiva prática, garantindo que futuros educadores desenvolvam empatia, adaptabilidade e cooperação, tornando as habilidades relacionais um eixo estruturante e indispensável à construção de ambientes educacionais mais humanos e inclusivos.

Dessa forma, ao reconhecer que integrar o conhecimento técnico ao comprometimento humano exige enfrentar desafios pessoais, sociais e organizacionais - especialmente aqueles relacionados à acessibilidade, à diversidade e à sensibilidade ética -, torna-se evidente a necessidade de uma formação docente que também contemple tais dimensões. Assim como no campo tecnológico, em que a ausência de empatia e compreensão reforça práticas excludentes, a educação demanda métodos de ensino capazes de articular saber técnico e habilidades relacionais. Nesse contexto, Rangel (2005) afirma que, a formação de professores deve ir além do domínio racional, incorporando práticas reflexivas e éticas que promovam o equilíbrio entre conhecimento, emoção e convivência humana. Essa integração fortalece o desenvolvimento de educadores sensíveis, empáticos e preparados para construir ambientes inclusivos e colaborativos, nos quais o aprendizado floresce por meio do diálogo, da confiança e da valorização das diferenças.

665

Sob outra perspectiva, a prática reflexiva configura-se como um eixo indispensável ao desenvolvimento das habilidades relacionais docentes, articulando o autoconhecimento ao aprimoramento profissional. Ao refletirem criticamente sobre suas vivências, os professores ampliam a compreensão de como fatores sociais, culturais e históricos influenciam suas interações. Essa análise possibilita rever posturas, reconhecer vieses e fortalecer a empatia e a comunicação. Instituições que fomentam a reflexão contínua consolidam práticas pedagógicas mais humanas, inclusivas e adaptativas, integrando o desenvolvimento relacional ao cerne da formação docente (DORIGON; ROMANOWSKI, 2008).

Nessa linha de pensamento, as políticas institucionais influenciam profundamente a dimensão relacional na formação docente, ao definirem diretrizes que moldam programas de indução, mentoria e cultura colaborativa. Quando orientadas por princípios inclusivos e não deficitários, favorecem o desenvolvimento de vínculos profissionais autênticos e o fortalecimento da comunidade educativa. Assim, ao valorizar o apoio relacional, as instituições promovem uma formação que alia competência técnica, cooperação e construção coletiva de identidades docentes (FLORES, 2024).

Nesse contexto, a promoção de dinâmicas relacionais positivas nas escolas requer a implementação de sistemas de apoio amplos e integrados, que envolvam todos os atores da comunidade educativa. A criação de espaços de diálogo, cooperação e cuidado fortalece os vínculos entre professores, alunos, famílias e profissionais especializados. Fundamentados no respeito à cultura local e na valorização da diversidade, esses sistemas favorecem o bem-estar emocional e o desenvolvimento de competências relacionais em ambientes educativos inclusivos e colaborativos (INEE, 2016).

Dessa maneira, a competência relacional revela-se um componente central na construção da identidade profissional docente, pois a habilidade de comunicar-se com empatia, resolver conflitos e cultivar vínculos fortalece o sentimento de pertencimento e eficácia. Ao promover relações positivas com alunos, colegas e comunidade, o professor reafirma seu papel como mediador do aprendizado e agente de transformação educacional (GARCIA, 2014). 666

Diante do exposto, a dimensão relacional na formação docente consolida-se como eixo essencial de uma prática pedagógica voltada à inclusão e à humanização do ensino. Unir o saber técnico à sensibilidade ética e afetiva implica reconhecer o outro como sujeito de direitos, experiências e potencialidades. Assim, a docência assume caráter dialógico e transformador, sustentado pela empatia, pela escuta e pela corresponsabilidade nas relações educativas cotidianas.

3.3 A CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA E A CONSOLIDAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS INTERPESSOAIS DOCENTES

O movimento em direção à educação inclusiva passou por uma evolução significativa ao longo do tempo, moldado por atitudes sociais, reformas políticas e esforços de legalização (SOUZA; CUNHA, 2019). Historicamente, o sistema educacional frequentemente segregava alunos com deficiência, favorecendo a institucionalização e ambientes especializados em detrimento da integração (DUTRA, 2024). No entanto, com a expansão da conscientização

sobre os direitos humanos, o final do século XIX e o início do século XX testemunharam o surgimento de políticas de integração, levando à criação de classes especiais nas escolas regulares (UCHÔA; CHACON, 2022). Ao longo das décadas, essa mudança gradual foi impulsionada por apelos persistentes por justiça social, resultando no reconhecimento da educação inclusiva como um direito inegociável para todos os alunos.

A educação inclusiva é fundamentalmente caracterizada por seu compromisso em acolher todos os alunos, independentemente de suas habilidades, origens ou necessidades, em ambientes escolares regulares (CRESPO, 2018). Em sua essência, essa filosofia se fundamenta em valores como equidade, respeito e celebração da diversidade, buscando eliminar barreiras à participação e à aprendizagem.

Essa abordagem também promove a liderança compartilhada, os relacionamentos não hierárquicos e o envolvimento ativo de todos os membros da comunidade escolar, fortalecendo o sentimento de pertencimento e cooperação (SILVA, 2018). Ao priorizar tais princípios, as escolas passam a reconhecer as diferenças como potencialidades e não como limitações, favorecendo experiências educacionais mais integradas e humanizadoras.

Ambientes escolares inclusivos, por sua vez, oferecem uma infinidade de benefícios que ultrapassam o desempenho acadêmico (DUARTE; DUARTE; FOSSATTI, 2025). Quando as escolas cultivam uma cultura baseada na confiança, no apoio mútuo e no respeito, criam um espaço fértil para a inovação pedagógica e a resolução colaborativa de problemas. Além disso, ao promover a diversidade em sala de aula, os estudantes desenvolvem habilidades socioemocionais essenciais, como empatia e resolução de conflitos, que contribuem para um clima escolar mais pacífico e respeitoso (GOULART, 2024). Entre as principais vantagens de ambientes inclusivos, destacam-se a ampliação da socialização, a redução do preconceito, o acesso igualitário ao currículo e o fortalecimento da colaboração e do crescimento profissional dos professores. Esses benefícios, em última análise, reforçam a importância de consolidar culturas escolares inclusivas, capazes de permitir que cada membro da comunidade educacional alcance seu pleno potencial.

Nesse contexto, torna-se necessário compreender de forma mais ampla o conceito de inclusão, suas origens e aplicações, a fim de situar o entendimento da inclusão escolar em seu sentido mais abrangente e social.

Assim, ao definir o termo “inclusão”, observa-se que ele possui um caráter amplo e pode ser aplicado a diversas esferas da sociedade. De acordo com o dicionário da língua portuguesa,

inclusão significa o ato ou efeito de incluir, ou seja, colocar, inserir, fazer parte de um grupo, abranger, compreender, conter ou envolver. Embora esses significados sejam gerais, adquirem especificidades quando o termo é empregado em diferentes áreas do conhecimento, assumindo sentidos próprios conforme o contexto em que é utilizado (VICTOR; VIEIRA; OLIVEIRA, 2017).

Segundo os mesmos autores, o termo “inclusão escolar” está diretamente relacionado ao contexto educacional, constituindo o eixo central do movimento atual voltado à escolarização dos alunos da Educação Especial. Dessa forma, recomenda-se a utilização dessa expressão para designar as políticas e práticas que visam à inserção desses estudantes em classes comuns, no ambiente das escolas regulares.

Ao que tudo indica, os termos “inclusão escolar” e “educação inclusiva” são com frequência utilizados de maneira intercambiável, embora apresentem diferenças sutis e conceituais importantes. A inclusão escolar diz respeito ao processo de assegurar que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, condições físicas, sociais ou características individuais, sejam acolhidos e participem ativamente das escolas regulares. Esse processo implica a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais, bem como a construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo, capaz de atender às necessidades de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências, transtornos ou outras necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2015).

Por outro lado, a educação inclusiva representa uma abordagem mais ampla e abrangente, voltada a assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua origem étnica, social, econômica, cultural ou geográfica, bem como de suas habilidades e deficiências. Fundamenta-se em princípios de igualdade, diversidade, respeito e justiça social, buscando garantir oportunidades educacionais justas, equitativas e significativas para todos os alunos, de modo a promover o pleno desenvolvimento humano e a participação ativa na comunidade escolar e social. (CAMARGO, 2017).

De acordo com Mantoan (2003), a inclusão escolar constitui um dos princípios fundamentais da educação inclusiva, a qual possui um alcance mais amplo e implica uma transformação integral da escola, abrangendo desde sua estrutura física até os recursos didáticos, pedagógicos e a formação contínua dos professores. A autora ressalta que a educação inclusiva deve ser entendida como um processo permanente, que demanda compromisso constante,

reflexão crítica e envolvimento efetivo de toda a comunidade escolar para garantir práticas educacionais verdadeiramente democráticas e equitativas.

A inclusão escolar, segundo Silva e Carvalho (2017), é um direito essencial que assegura a todos os estudantes o acesso e a permanência na escola, independentemente de suas habilidades, condições físicas, culturais, étnicas, socioeconômicas ou de qualquer outra natureza. Para os autores, o verdadeiro processo de inclusão exige uma visão ampla que ultrapasse a simples utilização de recursos e estratégias pedagógicas, contemplando também a análise da estrutura física e das relações humanas que compõem o ambiente escolar. Nesse sentido, destacam que observar como o aluno chega à escola e como ele se integra ao espaço educacional é fundamental para compreender o grau real de inclusão promovido pela instituição.

Dessa forma, a inclusão escolar consiste em assegurar o acesso igualitário à educação e aos serviços educacionais para todos os alunos, sem distinção de origem ou condição. Isso implica garantir que estudantes de diferentes contextos tenham oportunidades reais de aprendizagem, independentemente de seu status socioeconômico, etnia, raça, gênero, renda familiar ou local de residência. As escolas inclusivas, nesse sentido, devem enfrentar as barreiras estruturais e sistêmicas que limitam o acesso a uma educação de qualidade, promovendo ações que envolvam o fornecimento de transporte, alimentação e outros serviços de apoio destinados a atender às necessidades dos alunos e de suas famílias.

669

Nessa perspectiva, e,

Conforme discutido, na perspectiva da inclusão escolar, a ação da Educação Especial tem como alvo não só o apoio direto aos alunos com deficiências, mas, talvez, prioritariamente, o suporte aos professores do ensino regular para que possam, adequadamente, desenvolver a escolarização desses educandos. De fato, um dos pressupostos conceituais básicos da proposta de Educação Inclusiva é que, mesmo quando envolve a mediação de um professor especialista, a escolarização se dá no espaço da turma comum. E a tarefa de ensinar a todos os alunos - inclusive aos que apresentam necessidades educacionais especiais - é, em primeira instância, do professor regente (GLAT, 2018, p. II).

Essa ênfase enfatiza a importância da Educação Especial em apoiar não apenas os alunos com deficiência, mas também os professores do ensino regular. A Educação Inclusiva propõe que todos os alunos devem ter a oportunidade de aprender juntos na sala de aula comum, e o professor regente tem a responsabilidade primária de ensinar a todos, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais. Isso destaca a importância do papel dos professores e da formação continuada em Educação Inclusiva, para que possam desenvolver estratégias

pedagógicas adotadas que realizem a aprendizagem de todos os alunos em um ambiente inclusivo.

Ademais, os professores desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão, modelando atitudes e comportamentos inclusivos em suas interações diárias com alunos e colegas. Quando os professores demonstram respeito pela diversidade, abertura a diferentes perspectivas e compromisso com o tratamento equitativo, eles dão um exemplo poderoso que influencia toda a comunidade escolar (VIEIRA; CIRINO, 2024). Ao incorporar esses valores, os professores incentivam os alunos a valorizar as diferenças individuais e a contribuir positivamente para um ambiente de aprendizagem inclusivo. Além disso, modelar comportamentos inclusivos ajuda a normalizar a aceitação e a empatia, criando uma base sobre a qual outras práticas inclusivas podem ser construídas.

Segundo Guilherme (2019), um dos principais desafios no desenvolvimento de habilidades interpessoais entre professores em uma cultura escolar inclusiva é superar preconceitos e estereótipos pessoais. Apesar do progresso na formação educacional, muitos educadores ainda podem, inconscientemente, manter atitudes e preconceitos que impactam suas interações com alunos e colegas, particularmente aqueles de origens diversas. Superar essas barreiras requer não apenas reflexão pessoal, mas também o desenvolvimento de competências relacionais que favoreçam o diálogo e a compreensão mútua. 670

Dessa forma, estratégias de comunicação eficazes são fundamentais para a consolidação das habilidades interpessoais dos professores em uma cultura escolar inclusiva. Professores que dominam uma comunicação clara, aberta e adaptável podem alcançar cada aluno de forma mais eficaz, independentemente de suas origens ou necessidades de aprendizagem específicas (PAPIM; ARAUJO; PAIXÃO, 2018).

Da mesma forma, a empatia e escuta ativa são habilidades interpessoais igualmente vitais que permitem aos professores responder às diversas necessidades emocionais e sociais de seus alunos. Professores que praticam a empatia estão mais atentos aos desafios enfrentados por alunos com diferentes habilidades e origens, permitindo-lhes oferecer apoio significativo (FILHO; WANDERLEY; DA LUZ, 2025).

A resolução de conflitos e a mediação são habilidades indispensáveis para professores que buscam manter um ambiente de sala de aula harmonioso e inclusivo. Educadores treinados em técnicas de mediação podem transformar conflitos em valiosas oportunidades de aprendizagem, orientando os alunos a compreender diferentes perspectivas e colaborar em

soluções (PEREIRA, 2024). Essas práticas de mediação fortalecem o papel do professor como agente central na construção de um ambiente educativo acolhedor e participativo, no qual o diálogo se torna instrumento de aprendizagem e inclusão.

Nesse sentido, o papel do professor tem grande relevância na promoção da inclusão envolve a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo que atenda às necessidades individuais de todos os alunos. Isso pode incluir a adaptação de materiais didáticos, a utilização de tecnologia assistiva e a implementação de estratégias de ensino diferenciadas (MORAES, 2022). Além disso, os professores devem estar preparados para trabalhar em colaboração com outros profissionais, como psicólogos e terapeutas, para atender às necessidades dos alunos (BRITO; TEIXEIRA, 2020). A promoção da inclusão na sala de aula pode beneficiar todos os alunos, pois cria um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e diverso, como afirma Moraes (2022).

A inclusão na sala de aula pode trazer benefícios impressionantes para todos os alunos. Para os alunos com necessidades especiais, a inclusão pode proporcionar uma experiência mais rica e significativa de aprendizagem, bem como aumentar a autoestima e a autoconfiança (ROCHA, 2017). Para os alunos sem necessidades especiais, a inclusão pode aumentar a consciência e compreensão das diferenças individuais, bem como promover a empatia e a solidariedade (MAIA *et al.*, 2019). Ao promover a inclusão na sala de aula, os professores podem ajudar a criar um ambiente de aprendizagem mais equitativo e inclusivo para todos os alunos.

Como verificado, o autor Rocha (2017), citado no parágrafo, parece apoiar a inclusão na sala de aula, argumentando que ela pode trazer benefícios significativos para os alunos com necessidades especiais, como uma experiência de aprendizagem mais rica e significativa, bem como um aumento na autoestima e autoconfiança. Já os autores Maia *et al.* (2019), também são favoráveis à inclusão, mas destacam os benefícios que ela pode trazer para os alunos sem necessidades especiais, como a conscientização e compreensão das diferenças individuais, bem como a promoção da empatia e solidariedade. Desta forma, ambos os autores concordam que a inclusão pode ajudar a criar um ambiente de aprendizagem mais equitativo e inclusivo para todos os alunos.

Sobre isso, Brito e Teixeira (2020, p. 724) concordam que

Para ponto de partida dessa prática pedagógica, primeiramente o educador deve conhecer o seu aluno, saber o que ele mais gosta, o que lhe faz sentir mais seguro, seus medos e dificuldades. É essencial que o professor tenha conhecimento desses fatores, pois é a partir deles que poderá desenvolver atividades dentro do padrão de cada aluno. Para o acontecimento desse processo é necessário que o professor conheça o (PDI), Plano de Desenvolvimento Individual.

A citação enfatiza a importância do conhecimento individual do aluno para o desenvolvimento de uma prática pedagógica efetiva e inclusiva. O educador deve estar ciente das preferências, medos, dificuldades e necessidades do aluno para criar atividades personalizadas e adaptadas ao seu perfil, garantindo que o processo de ensino-aprendizagem seja adequado e significativo para cada um.

Além disso, a citação destaca a relevância do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para que o professor possa ter acesso às informações relevantes sobre cada aluno, como suas habilidades, interesses e metas de aprendizagem. O PDI é uma ferramenta que pode ajudar o professor a identificar as áreas que precisam ser trabalhadas e a traçar estratégias específicas para o desenvolvimento de cada aluno. Dessa forma, a citação destaca que o conhecimento do aluno e a utilização de ferramentas pedagógicas específicas, como o PDI, são fundamentais para uma prática pedagógica efetiva e inclusiva, que valorize as diferenças individuais e promova o sucesso acadêmico e pessoal de cada aluno.

Segundo Bernardes (2018) um ambiente de sala de aula seguro e acolhedor é fundamental para promover a inclusão de todos os alunos. Os professores devem criar um ambiente em que todos se sintam valorizados e respeitados, independentemente de suas habilidades e necessidades. Isso pode ser alcançado por meio de práticas pedagógicas inclusivas, como a adoção de uma linguagem que evite estereótipos e a promoção de atividades que valorizem a diversidade. Além disso, os professores devem estar atentos às necessidades individuais de cada aluno e fornecer o suporte necessário para que eles se sintam seguros e acolhidos. A criação de um ambiente positivo e acolhedor é um passo importante para a promoção da inclusão na sala de aula.

A instrução diferenciada e o desenho universal para a aprendizagem são estratégias importantes para promover a inclusão na sala de aula. O desenho universal para a aprendizagem é uma abordagem que busca atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas habilidades e necessidades (OLIVEIRA; MUNSTER; GONÇALVES, 2019). A instrução diferenciada, por sua vez, envolve a adaptação do conteúdo e das atividades de acordo com as necessidades individuais de cada aluno (ZERBATO; MENDES, 2018). Essas estratégias podem ajudar a garantir que todos os alunos tenham acesso ao conteúdo e possam participar ativamente das atividades em sala de aula (MAINARDES; CASAGRANDE, 2022).

Incentivar a aprendizagem colaborativa e o apoio de pares também pode ajudar a promover a inclusão na sala de aula. A aprendizagem colaborativa envolve a realização de atividades em grupo, o que pode ajudar a desenvolver habilidades sociais e emocionais, além de promover a inclusão de todos os alunos, como afirma Damiani (2008). O apoio de pares, por sua vez, envolve a colaboração entre alunos com habilidades e necessidades diferentes, o que pode ajudar a desenvolver a empatia e a compreensão mútua (CORRÊA; MOTA, 2022). Os professores podem incentivar a aprendizagem colaborativa e o apoio de pares por meio da organização de atividades em grupo e da promoção de uma cultura de colaboração em sala de aula (MARTINELLI; VITALIANO, 2018).

Sobre apoiar alunos com diversas necessidades e habilidades, é visto como um dos papéis mais importantes de um professor em uma sala de aula inclusiva. Isso porque o grande desafio é identificar e atender às necessidades individuais de todos os alunos. Isso inclui alunos com diversas habilidades e necessidades. Os professores devem ser capazes de identificar os pontos fortes e os desafios de cada aluno e desenvolver estratégias para apoiar a sua aprendizagem (TENÓRIO *et al.*, 2019). Os professores podem usar uma variedade de ferramentas de avaliação para identificar as necessidades individuais dos alunos, incluindo observação, entrevistas e testes padronizados (BRITO; TEIXEIRA, 2020). Ao compreender as necessidades únicas de cada aluno, os professores podem fornecer acomodações e modificações adequadas para apoiar seu sucesso na sala de aula (REPOLHO; PEREIRA; PALHETA, 2018).

Fornecer acomodações e modificações é outro papel crítico dos professores em uma sala de aula inclusiva. As acomodações e modificações podem incluir mudanças no ambiente da sala de aula, materiais instrucionais e estratégias de ensino. Por exemplo, um professor pode fornecer tecnologia assistiva ou recursos visuais para apoiar um aluno com deficiência visual. Alternativamente, um professor pode modificar tarefas ou avaliações para garantir que todos os alunos possam participar e ter sucesso (REPOLHO; PEREIRA; PALHETA, 2018). Ao fornecer acomodações e modificações apropriadas, os professores podem ajudar os alunos com diversas necessidades a acessar o currículo e atingir todo o seu potencial (NOZI; VITALIANO, 2014).

Os autores citados, expressam uma opinião importante e relevante sobre a importância do papel dos professores em fornecer acomodações e modificações para apoiar alunos com necessidades especiais em uma sala de aula inclusiva. Eles destacam que essas acomodações podem incluir mudanças no ambiente da sala de aula, materiais instrucionais e estratégias de

ensino, e que os professores podem utilizar tecnologia assistiva ou recursos visuais para apoiar alunos com deficiência visual. Além disso, eles sugerem que a modificação de tarefas ou avaliações pode ser necessária para garantir que todos os alunos possam participar e ter sucesso.

De acordo com o Manual para garantir inclusão e equidade na educação da UNESCO (2019), a colaboração com as famílias e outros profissionais também é essencial para apoiar o sucesso de alunos com diversas necessidades. Os professores devem trabalhar em estreita colaboração com as famílias para entender os pontos fortes e os desafios de seus filhos e desenvolver estratégias para apoiar seu aprendizado em casa e na escola. Além disso, os professores podem colaborar com outros profissionais, como fonoaudiólogos ou terapeutas ocupacionais, para fornecer suporte adicional aos alunos com necessidades específicas (TENÓRIO et al., 2019). Ao trabalharem juntos, professores, famílias e outros profissionais podem criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e de apoio que ajuda todos os alunos a terem sucesso.

Portanto, conclui-se que a consolidação de uma cultura escolar inclusiva requer o compromisso coletivo da comunidade educativa e, sobretudo, o desenvolvimento das competências interpessoais docentes. A empatia, a escuta ativa, a mediação e a comunicação eficaz são pilares que permitem ao professor compreender as singularidades de cada aluno, promovendo práticas pedagógicas equitativas e humanizadoras. Nesse contexto, o professor assume papel central como mediador das relações e promotor de ambientes colaborativos, capazes de transformar diferenças em potencialidades. Assim, a verdadeira inclusão escolar concretiza-se quando o diálogo, o respeito e a cooperação orientam o cotidiano educativo e fortalecem a convivência democrática.

4. RESULTADO E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa evidenciam que a formação continuada constitui o eixo estruturante para o desenvolvimento das competências interpessoais docentes e, consequentemente, para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. As análises das produções teóricas e empíricas indicam que há uma convergência entre os autores em reconhecer a formação como processo contínuo, dialógico e situado, em que o professor é sujeito ativo da própria aprendizagem (SILVA; HAAS, 2019; IMBERNÓN, 2001; NÓVOA, 1995). Essa perspectiva se opõe à visão tecnicista e fragmentada ainda predominante em muitos

contextos formativos (NASCIMENTO, 2008), propondo que o desenvolvimento profissional docente deve envolver reflexão crítica, cooperação e compromisso ético.

O estudo identificou que práticas formativas que estimulam o trabalho colaborativo entre professores da educação regular e da educação especial contribuem diretamente para o fortalecimento das relações interpessoais e para a construção de uma cultura escolar inclusiva (BENTO, 2024; CRUZ et al., 2024).

Nesse sentido, o **coensino**, como destacam Silva e Haas (2019), surge como estratégia inovadora ao promover o diálogo entre profissionais de diferentes áreas, ampliando a compreensão sobre as especificidades dos alunos e estimulando o planejamento compartilhado. Essa prática reflete a ideia de uma escola que aprende coletivamente, na qual a colaboração não é apenas metodologia, mas valor ético e político.

Do ponto de vista relacional, os resultados apontam que as competências interpessoais - comunicação empática, escuta ativa, mediação e cooperação - são elementos indispensáveis à efetivação da inclusão (CORRÊA, 2024; MALTA et al., 2025; BREGALDA, 2019). Os autores convergem ao afirmar que a ausência dessas habilidades compromete a construção de vínculos e o clima institucional. Desenvolver tais competências implica ir além do domínio técnico, demandando formação que contemple a dimensão emocional, ética e social do ensino (RANGEL, 2005; DORIGON; ROMANOWSKI, 2008). Nesse sentido, a docência é compreendida como prática humanizadora, cujo propósito é equilibrar saber e sensibilidade, técnica e empatia.

A análise das fontes também revela uma tensão recorrente entre o discurso das políticas públicas e a efetividade das ações formativas nas escolas. Enquanto autores como FREITAS (2007) e FLORES (2024) defendem a formação continuada como política estruturante e instrumento de valorização docente, outros estudos apontam limitações na implementação, especialmente quanto à ausência de continuidade e contextualização. Essa lacuna é agravada por fatores como a sobrecarga de trabalho e a falta de reconhecimento profissional, que reduzem o engajamento dos professores nos processos formativos (BENTO, 2024; NASCIMENTO, 2008). Tais desafios reforçam a necessidade de repensar a formação continuada sob uma lógica sistêmica, articulando teoria, prática e condições reais de trabalho.

No campo da inclusão, os resultados demonstram que a formação docente impacta diretamente na qualidade das relações pedagógicas e na percepção das diferenças como potencial educativo. Mantoan (2003) e Glat (2018) argumentam que a escola inclusiva se constrói quando

o professor reconhece a diversidade como parte constitutiva do processo de aprendizagem e assume papel de mediador entre os sujeitos e o conhecimento. Essa mediação depende da capacidade de compreender o aluno em sua singularidade, conforme defendem Brito e Teixeira (2020) ao destacarem a importância do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) como instrumento de personalização do ensino.

Autores como Rocha (2017) e Maia et al. (2019) corroboram que a inclusão beneficia todos os alunos, pois promove o desenvolvimento de empatia, solidariedade e consciência social. Essa constatação reafirma a função das competências interpessoais como mediadoras das práticas inclusivas, uma vez que o professor, ao acolher e respeitar as diferenças, cria um ambiente de aprendizagem que favorece a convivência e o crescimento mútuo. A presença de valores como confiança, respeito e corresponsabilidade, destacados por Malta et al. (2025), fortalece o sentimento de pertencimento e amplia o engajamento coletivo na escola.

A discussão entre os autores evidencia, portanto, que a formação continuada, ao integrar dimensões técnicas e relacionais, transforma-se em espaço de produção de sentido e de emancipação profissional. Meirieu (2005) reforça que formar-se é um processo de enfrentamento de desafios e reconstrução constante de saberes, o que implica compreender a prática como território de pesquisa e inovação. Quando esse processo é vivido de forma colaborativa, como propõem Damiani (2008) e Martinelli e Vitaliano (2018), gera-se uma cultura institucional que valoriza o diálogo e o protagonismo docente.

Portanto, os resultados revelam que a formação continuada não deve ser vista como ação pontual, mas como política permanente de valorização e humanização do magistério. As competências interpessoais emergem como alicerces de uma docência reflexiva, empática e inclusiva. A análise comparativa dos autores demonstra que, embora haja consenso sobre a importância da formação, persistem desafios na articulação entre as políticas educacionais e as práticas escolares. Superá-los requer investir em programas formativos contextualizados, participativos e integradores, capazes de unir o saber técnico ao compromisso humano. Somente assim será possível consolidar uma cultura escolar inclusiva sustentada pelo diálogo, pela cooperação e pelo reconhecimento da diversidade como força transformadora da educação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo principal analisar a importância da formação continuada e do desenvolvimento das competências interpessoais para a consolidação de

práticas pedagógicas inclusivas, refletindo sobre como esses processos contribuem para o fortalecimento de uma cultura escolar pautada na empatia, na colaboração e na valorização das diferenças. Partindo dessa meta central, buscou-se compreender como as concepções teóricas, as políticas educacionais e as práticas formativas influenciam a qualificação docente, bem como identificar desafios e perspectivas que se impõem à formação inicial e continuada no contexto contemporâneo da educação inclusiva.

A metodologia adotada, baseada em uma pesquisa qualitativa, exploratória e bibliográfica, mostrou-se adequada para atingir os objetivos propostos. Esse tipo de abordagem possibilitou compreender de maneira mais profunda e contextualizada os fenômenos educativos, permitindo o diálogo entre diferentes perspectivas teóricas e a análise crítica das contribuições apresentadas por diversos autores. A utilização da análise de conteúdo, organizada em eixos temáticos, foi uma escolha metodológica pertinente, pois permitiu categorizar e interpretar os dados de modo sistemático, garantindo coerência entre os objetivos e os resultados obtidos.

Os resultados evidenciaram que a formação continuada é um processo indispensável para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento integral do professor. Mostrou-se que, além de fornecer atualização técnica e metodológica, ela cumpre um papel transformador na construção de competências interpessoais, essenciais à docência inclusiva. As habilidades de comunicação, escuta ativa, empatia, mediação e cooperação emergem como pilares fundamentais para o exercício de uma prática pedagógica mais humana e dialógica. Constatou-se, ainda, que a formação docente, quando conduzida de maneira colaborativa e contextualizada, é capaz de promover mudanças significativas no modo como o professor se relaciona com os alunos, com seus pares e com o próprio conhecimento.

677

O estudo também destacou a relevância de articular teoria e prática nos processos formativos, superando o modelo fragmentado que ainda predomina em muitas iniciativas de capacitação docente. A formação, compreendida como espaço de reflexão e construção coletiva, favorece o protagonismo dos professores e contribui para o fortalecimento de uma cultura institucional voltada ao diálogo, à corresponsabilidade e à inclusão. Essa constatação reforça que a educação inclusiva não depende apenas de políticas e recursos materiais, mas principalmente de relações humanas pautadas pelo respeito e pela alteridade.

A principal contribuição deste trabalho para a área de conhecimento reside na defesa de uma formação docente integral, que une o domínio técnico ao desenvolvimento das dimensões

éticas e afetivas da profissão. Ao evidenciar a importância das competências interpessoais na construção de uma escola inclusiva, o estudo amplia o entendimento de que ensinar é também um ato relacional, que envolve escuta, diálogo e sensibilidade. Essa abordagem representa um avanço para a compreensão da docência como prática social e humana, fortalecendo o debate sobre o papel do professor na efetivação de uma educação democrática e equitativa.

Como ponto forte, a pesquisa apresenta uma análise ampla e integrada das dimensões teóricas, metodológicas e humanas da formação docente, articulando-as de modo coerente e crítico. O ponto fraco, contudo, reside na limitação inerente ao método bibliográfico, que, apesar de oferecer profundidade teórica, não permite observar empiricamente a aplicação das práticas formativas nas realidades escolares. Essa limitação, contudo, abre caminho para novas investigações.

Recomenda-se que pesquisas futuras aprofundem a análise empírica das práticas de formação continuada e da construção das competências interpessoais no cotidiano escolar. Sugere-se investigar a influência das políticas públicas e o impacto das relações interpessoais na aprendizagem e inclusão dos alunos. Conclui-se que investir na formação continuada e nas competências interpessoais docentes é essencial para consolidar uma educação inclusiva e humanizadora. Ao unir técnica e sensibilidade, o professor torna-se agente de transformação social e promotor de uma escola justa, solidária e acolhedora da diversidade. 678

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO FILHO, Alfeu Rodrigues de; WANDERLEY, Marta Maria Silva de Faria; LUZ, Suzana de Sousa da. Desenvolvimento de competências socioemocionais em ambientes educacionais através de programas de arte e música: uma perspectiva interdisciplinar. *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)*, v. 27, n. 1, ser. 6, p. 26-40, jan. 2025.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENTO, Romilda Duarte. Formação continuada: desafios e perspectivas. *Ciências Humanas*, v. 28, n. 135, 2024. DOI: 10.69849/revistaft/nii0202406192028.

BERNARDES, Adriana Oliveira. Inclusão no ensino de física: do currículo às práticas em sala de aula. *Anais III CINTEDI*. Campina Grande: Realize 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). Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 16 mai. 2025.

BREGALDA, Marília Meyer. Formação graduada em terapia ocupacional e desenvolvimento de competências relacionais: estudo dos currículos dos cursos públicos no Brasil. 2019. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

BRITO, Jaíne da Silva; TEIXEIRA, Verônica Rejane Lima. Educação Inclusiva e o papel do professor. *Id on Line Rev. Mult. Psic.* v.14, n. 52, p. 718-728, out. 2020.

CAMARGO, Síglia Pimentel Hoher et al. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.36, 2020.

CORRÊA, C. G. L. A relação entre afeto e cognição: perspectivas teóricas. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 28, 2024.

CORRÊA, Biébele Abreu; MOTA, Edimilson Antônio. O processo de adaptação da criança na Educação Infantil: a importância do acolhimento. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n.º 12, 5 de abril de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/12/o-processo-de-adaptacao-da-crianca-na-educacao-infantil-a-importancia-do-acolhimento>. Acesso em: 02 abr. 2025.

CRESPO, Alexandra et al. Para uma educação inclusiva: manual de apoio à prática. Coord. Filomena Pereira; Lisboa/Portugal: DGE, 2018.

CRUZ, Neila Aparecida da et al. A importância da formação continuada dos professores para a educação inclusiva. *Revista Aracê*, São José dos Pinhais, v. 6, n. 3, p. 7067-7078, 2024. DOI: 10.56238/arev6n3-163.

679

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

DORIGON, Thaisa Camargo; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A reflexão em Dewey e Schön. *Revista Intersaber*, Curitiba, ano 3, n. 5, p. 8-22, jan./jul. 2008.

DUARTE, Júlia Maria Marques; DUARTE, José Lucas Marques; FOSSATTI, Paulo. Liderança escolar e inclusão na educação básica: impactos dos estilos de gestão. *TELOS: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, Venezuela, v. 27, n. 2, p. 744-758, maio/ago. 2025.

FLORES, Maria Assunção. Indução e desenvolvimento profissional de professores: desafios e possibilidades. *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 18, n. 1, p. e6601004, 2024. DOI: 10.14244/198271996601. Disponível em: <https://reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6601>. Acesso em: 6 out. 2025.

FREITAS, Maristela Souza. Política global de valorização dos profissionais da educação. In: ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, M. S.; FREITAS, A. G. (Orgs.). *Formação participativa de docentes em serviço*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 203-215.

GARCIA, Tânia Marli Rocha. Identidade profissional de professores de matemática em uma comunidade de prática. 2014. 164 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação

Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Londrina, 2014.

GLAT, Rosana. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.24, Edição Especial, p.9-20, 2018.

GOULART, Cristiane. O papel da educação socioemocional na inclusão escolar: uma abordagem necessária. *Revista Tópicos*, v. 2, n. 15, 2024.

GUILHERME, Willian Douglas (org.). Educação inclusiva e contexto social: questões contemporâneas. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. (Educação Inclusiva e Contexto Social. Questões Contemporâneas; v. 1).

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

INEE – Inter-Agency Network for Education in Emergencies. Documento de referência da INEE sobre apoio psicossocial e aprendizagem social e emocional de crianças e jovens em contextos de emergência. Nova York: INEE, 2016.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

680

MAINARDES, Jefferson; CASAGRANDE, Rosana de Castro. O desenho universal para a aprendizagem (DUA) e a diferenciação curricular: contribuições para a efetivação da inclusão escolar. *Sisyphus Journal*, v. 10, n. 10, p. 105-115, 2022.

MARTINELLI, Josemaris Aparecida; VITALIANO, Célia Regina. Desenvolvimento do trabalho colaborativo entre uma professora de Educação Especial e professores da classe comum. *Perspectiva – Revista do centro de ciências da educação*, Florianópolis, v. 36, n. 3, pág. 10 31 - 1051, jul./ set. 2018.

MEIRIEU, Philippe. O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MALTA, Daniela Paula de Lima Nunes. Liderança educacional: estratégias para um ambiente escolar colaborativo e inovador. *Revista Aracê*, São José dos Pinhais, v.7, n.3, p.12824-12839, 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAIA, Maria dos Navegantes Ferreira da S. et al. O papel do professor na educação inclusiva. In: *Anais Educação e Formação Continuada na Contemporaneidade. Anais. Natal (RN) Evento on-line - Amplamente Cursos*, 2019. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/AmplamenteCursos/237717-O-PAPEL-DO-PROFESSOR-NA-EDUCACAO-INCLUSIVA>>. Acesso em: 07 abr. 2025.

MORAES, Mariana. O papel do professor na educação inclusiva. Disponível em: <https://ead.faesa.br/blog/educacao-inclusiva>. Acesso em: 04 abr. 2025.

NASCIMENTO, Simone do Socorro Freitas do. Representações sociais de professores sobre formação continuada em educação especial. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, 2008.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Célia Regina. Características pessoais do professor que promovem a escola inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, v. 14, n. 2 – mai. 2014.

OLIVEIRA, Amália Rebouças de Paiva; MUNSTER, Mey de Oliveira Van; GONÇALVES, Adriana Garcia. Desenho universal para aprendizagem e educação inclusiva: uma revisão sistemática da literatura internacional. *Rev. bras. Educ.* v. 25, n. 4. Out-dez, 2019.

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; ARAUJO, Mariane Andreuzzi de; PAIXÃO, Kátia de Moura Graça; SILVA, Glaciela de Fátima da (orgs.). *Inclusão escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas*. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

PEREIRA, Tatiana Cáceres. Soluções adequadas na mediação escolar. 2024. Artigo científico (Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Justiça Multiporta) – Escola de Magistratura do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

RANGEL, Luiz Flavio. O equilíbrio dinâmico entre o racional e o emocional: movimentos de formação de um bom professor. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. 681

REPOLHO, Silas Moura; PEREIRA, Crislaidy Oliveira; PALHETA, Raquel Muniz dos Santos. A formação do professor frente à educação inclusiva de pessoas com deficiência. *Revista educação, artes e inclusão*, v. 14, n. 4, out/dez. 2018.

ROCHA, Artur Batista de Oliveira. O papel do professor na educação inclusiva. *Ensaios Pedagógicos*, v.7, n.2, jul/dez 2017.

SANTOS, A. N. S. dos et al. Por uma “pedagogia do encontro” – vínculo, escuta, afeto e reconhecimento na relação professor-aluno na formação humanizada a partir das contribuições teóricas de Paulo Freire, Bell Hooks e Haim Ginott. *Revista Aracê*, v. 7, n. 5, p. 21416-21459, 2025.

SILVA, Mayara Costa; HAAS, Clarissa. A formação continuada docente a serviço de formar-se para os processos escolares inclusivos. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 15, n. 36, p. 465-493, 2019. DOI: 10.22481/praxedu. vi5i36.5901.

SILVA, Ana Mayra Sameul da. Gestão escolar: a consolidação de uma escola inclusiva mediante a intersetorialidade. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2018.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. *Revista brasileira de educação especial*, v. 23, p. 293-308, 2017.

STRAMAR, André Ricardo. O desenvolvimento de competências individuais e gerenciais em programas de formação gerencial lato sensu. 2014. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SOUZA, Fabiana Veríssimo da Costa; CUNHA, Valeska Guimarães Rezende da. A educação inclusiva na perspectiva dos professores da rede municipal de Frutal: um estudo de representações sociais. *Cadernos da FUCAMP*, v. 18, n. 32, p. 198-210, 2019.

TENÓRIO, Tânia Maria Campos et al. *Educação inclusiva: práticas pedagógicas e desafios contemporâneos*. Curitiba: Appris, 2019.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; CHACON, Jerry Adriano Villanova. Educação inclusiva e educação especial na perspectiva inclusiva: repensando uma educação outra. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 35, e69277, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69277/49439>. Acesso em: 7 out. 2025.

UNESCO - Manual para garantir inclusão e equidade na educação. – Brasília: UNESCO, 2019.

VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandre Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de. (Orgs). Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas. Campo dos Goytacazes/RJ: Brasil Multicultural, 2017. 682

VIEIRA, Leociléa Aparecida; CIRINO, Roseneide Maria Batista (org.). Educação inclusiva: desafios e caminhos para a valorização da diferença. Paranaguá: UNESPAR, 2024.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, vol. 22, núm. 2, 2018,