Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação — REASE

doi.org/10.51891/rease.v12i11.31641

DA TEORIA À PRÁTICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

FROM THEORY TO PRACTICE: CHALLENGES AND PERSPECTIVES IN TEACHER EDUCATION FOR INCLUSIVE EDUCATION

Gelson Espanhol Maximiano[1]

RESUMO: A inclusão escolar consolidou-se como um dos principais desafios das instituições educacionais contemporâneas (Mantoan, 2003; Carvalho, 2015), especialmente diante da ampliação do número de estudantes público da Educação Especial matriculados no ensino regular (Brasil, 2008, 2015). Este estudo tem como objetivo analisar de que forma a formação inicial e continuada dos professores contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Médio. A pesquisa foi realizada na Escola de Ensino Médio Dite Freitas, localizada no município de Tubarão/SC, adotando abordagem qualitativa, de caráter aplicado e fundamentada na pesquisa-ação. Os dados foram coletados por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas e análise documental dos históricos acadêmicos e do Projeto Político-Pedagógico da instituição. Os resultados evidenciam que, embora os docentes possuam experiência profissional significativa e formação em nível de pós-graduação, persistem dificuldades relacionadas à adaptação curricular, avaliação inclusiva e planejamento colaborativo (Gatti, 2010; Tardif, 2014; Hoffmann, 2014). Conclui-se que a formação continuada contextualizada e articulada às demandas reais da escola constitui elemento essencial para o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas e para a consolidação de uma cultura escolar baseada na equidade e no reconhecimento da diversidade (Nóvoa, 2009; Imbernón, 2011; Rodrigues, 2017).

Palavras-chave: Formação docente. Educação inclusiva. Práticas pedagógicas. Ensino médio. Formação continuada.

ABSTRACT: School inclusion has become one of the main challenges faced by contemporary educational institutions (Mantoan, 2003; Carvalho, 2015), especially due to the growing number of Special Education students enrolled in regular schools (Brasil, 2008, 2015). This study aims to analyze how initial and continuing teacher education contributes to the development of inclusive pedagogical practices in High School education. The research was conducted at Dite Freitas High School, located in Tubarão, Santa Catarina, Brazil, using a qualitative and applied approach based on action research. Data were collected through questionnaires, semi-structured interviews, and document analysis of academic records and the school's Pedagogical Political Project. The results show that, although teachers have significant professional experience and postgraduate qualifications, challenges related to curriculum adaptation, inclusive assessment, and collaborative planning still persist (Gatti, 2010; Tardif, 2014; Hoffmann, 2014). It is concluded that continuing education contextualized to the real demands of the school environment is essential for strengthening inclusive pedagogical practices and consolidating a school culture grounded in equity and the recognition of diversity (Nóvoa, 2009; Imbernón, 2011; Rodrigues, 2017).

Keywords: Teacher education. Inclusive education. Pedagogical practices. High school. Continuing education.

[1] Mestre em Educação pela Universidade Internacional Iberoamericana (UNIB), Espanha.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar tornou-se uma das principais pautas das políticas públicas educacionais nas últimas décadas (Brasil, 1996, 2008, 2015), impulsionada pela ampliação do acesso de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) às escolas regulares (Sassaki, 2010; Glat, 2011). Esse movimento representa importante avanço no reconhecimento da educação como direito universal e na consolidação de uma escola comprometida com os princípios da equidade e da diversidade (Mantoan, 2003; Carvalho, 2015).

Apesar dos avanços normativos, a efetivação da inclusão escolar ainda enfrenta inúmeros desafios no cotidiano das instituições de ensino (Candau, 2008). Entre os principais obstáculos, destaca-se a formação inicial e continuada dos professores, frequentemente considerada insuficiente para atender às demandas da diversidade presente nas salas de aula (Rodrigues, 2017; Mendes, 2019). Nesse contexto, a formação docente assume papel central, uma vez que é por meio dela que os professores desenvolvem conhecimentos, estratégias pedagógicas e atitudes necessárias para promover práticas educativas inclusivas (Gatti, 2010). Entretanto, muitos docentes relatam insegurança diante das exigências relacionadas à adaptação curricular, avaliação diferenciada e atendimento às necessidades específicas dos estudantes (Tardif, 2014; Hoffmann, 2014).

A presente pesquisa busca compreender como a formação docente pode contribuir para o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Médio da Escola de Ensino Médio Dite Freitas, localizada no município de Tubarão/SC. Diante dessa problemática, o estudo articula-se em torno da seguinte questão central: como a formação continuada pode fortalecer a atuação dos professores do Ensino Médio na perspectiva da educação inclusiva? Para responder a esse questionamento e aprofundar a compreensão desse fenômeno, a investigação analisa os fundamentos teóricos e normativos que sustentam a educação inclusiva, a percepção dos professores sobre sua preparação para atuar com estudantes público da Educação Especial, as dificuldades e inseguranças enfrentadas no cotidiano escolar, as necessidades formativas que emergem da prática docente, bem como as estratégias que podem contribuir para fortalecer práticas pedagógicas inclusivas.

Nessa perspectiva, o objetivo geral desta pesquisa consiste em elaborar uma proposta de formação continuada voltada aos professores da Escola de Ensino Médio Dite Freitas, visando fortalecer a atuação docente na perspectiva da educação inclusiva. De forma integrada e

discursiva, os objetivos específicos buscam analisar os fundamentos teóricos e normativos da educação inclusiva (Mantoan, 2003; Carvalho, 2015), diagnosticar as necessidades formativas dos professores (Gatti, 2010; Imbernón, 2011), identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes no cotidiano escolar (Glat, 2011; Tardif, 2014) e elaborar uma proposta formativa contextualizada e coerente com a realidade escolar investigada (Nóvoa, 2009). A relevância deste estudo está relacionada à necessidade de fortalecer práticas pedagógicas capazes de garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem significativa dos estudantes público da Educação Especial (Sassaki, 2010; Rodrigues, 2017).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação inclusiva e políticas públicas

A educação inclusiva fundamenta-se no princípio de que todos os sujeitos têm direito à educação de qualidade em ambientes comuns de aprendizagem, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais, culturais ou emocionais (Mantoan, 2003; Sassaki, 2010). Trata-se de uma perspectiva educacional que busca superar práticas excludentes historicamente presentes nos sistemas de ensino, promovendo participação, equidade e valorização da diversidade (Candau, 2008; Carvalho, 2015).

O debate sobre inclusão escolar ganhou força internacionalmente a partir da Declaração de Salamanca, elaborada pela UNESCO em 1994, que estabeleceu diretrizes para o atendimento a necessidades educativas especiais. O documento defende que as escolas regulares devem acolher todas as crianças, respeitando suas diferenças e necessidades específicas (Rodrigues, 2017). A declaração tornou-se marco importante para as políticas inclusivas em diversos países, influenciando diretamente a legislação brasileira (Glat, 2011).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 assegura a educação como direito de todos e estabelece o princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola (Brasil, 1988). Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) reforçou a necessidade de atendimento educacional especializado aos estudantes público da Educação Especial, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996). Outro marco relevante foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que consolidou a orientação de matrícula dos estudantes da Educação Especial nas escolas regulares, ampliando o entendimento da inclusão escolar como responsabilidade coletiva da escola e não apenas do atendimento especializado (Mendes, 2019).

Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar representa uma transformação profunda na organização da escola, exigindo revisão das práticas pedagógicas, das formas de avaliação e das relações estabelecidas no ambiente educativo. Para a autora, incluir significa reconhecer as diferenças como parte constitutiva do processo educacional. Carvalho (2015) destaca que a educação inclusiva ultrapassa a ideia de integração física do estudante na sala de aula, exigindo condições efetivas de participação e aprendizagem. Nesse sentido, a inclusão demanda reorganização curricular, flexibilização metodológica e construção de ambientes pedagógicos acessíveis (Mantoan, 2003; Carvalho, 2015).

Rodrigues (2017) afirma que a inclusão escolar exige mudança cultural nas instituições de ensino. Para o autor, não basta adaptar o estudante à escola; é a escola que deve transformar-se para acolher a diversidade. Além das legislações nacionais, destaca-se também a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que fortaleceu os direitos das pessoas com deficiência e reafirmou a educação inclusiva como direito fundamental (Brasil, 2015). Em Santa Catarina, a Política de Educação Especial ampliou o reconhecimento do público da modalidade ao incluir estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), reforçando a necessidade de fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas (Glat, 2011). Nesse contexto, a inclusão escolar deve ser compreendida como processo contínuo de transformação pedagógica, institucional e social, comprometido com a construção de uma escola democrática e acolhedora (Candau, 2008; Rodrigues, 2017).

2.2 Formação inicial e continuada de professores

A formação docente constitui elemento central para a efetivação da educação inclusiva (Gatti, 2010; Imbernón, 2011). O professor desempenha papel fundamental na construção de práticas pedagógicas capazes de promover participação, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes público da Educação Especial (Tardif, 2014; Mendes, 2019). Entretanto, diversos estudos apontam que a formação inicial ainda apresenta fragilidades no tratamento das questões relacionadas à inclusão escolar, abordando a temática muitas vezes de forma superficial e dissociada das demandas concretas do cotidiano escolar (Gatti, 2010; Glat, 2011).

Segundo Gatti (2010), a formação de professores no Brasil ainda enfrenta desafios relacionados à fragmentação curricular e à distância entre teoria e prática. Para a autora, os cursos de licenciatura frequentemente priorizam conteúdos específicos das disciplinas em detrimento das dimensões pedagógicas e inclusivas da docência. Tardif (2014) afirma que os

saberes docentes são construídos a partir de múltiplas experiências, envolvendo conhecimentos acadêmicos, experiências profissionais e relações estabelecidas no cotidiano escolar. Dessa forma, a formação profissional não se limita ao período da graduação, mas ocorre continuamente ao longo da trajetória docente (Tardif, 2014; Imbernón, 2011).

Nóvoa (2009) destaca que a formação de professores precisa valorizar a reflexão sobre a prática e a construção coletiva de conhecimentos. Para o autor, os docentes aprendem também por meio da troca de experiências, do diálogo e da análise crítica das situações vivenciadas na escola. Imbernón (2011) reforça que a formação continuada deve estar articulada às necessidades reais dos professores e aos desafios presentes no cotidiano escolar. Segundo o autor, formações excessivamente teóricas e descontextualizadas tendem a apresentar pouca contribuição para a transformação das práticas pedagógicas.

No contexto da inclusão escolar, a formação continuada torna-se ainda mais necessária, considerando a diversidade crescente presente nas salas de aula e as constantes demandas relacionadas à adaptação curricular, avaliação inclusiva e desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas (Mantoan, 2003; Carvalho, 2015; Mendes, 2019). Glat (2011) destaca que muitos professores sentem-se inseguros diante da inclusão porque não receberam preparação adequada durante a formação inicial. Essa insegurança frequentemente resulta em sentimentos de impotência e dificuldades na construção de práticas inclusivas (Glat, 2011; Rodrigues, 2017). Mendes (2019) afirma que a formação docente para a inclusão precisa contemplar não apenas conhecimentos técnicos, mas também aspectos éticos, sociais e humanos relacionados ao reconhecimento da diversidade. Nesse sentido, a formação continuada deve ser compreendida como espaço permanente de reflexão, aprendizagem e construção coletiva de estratégias pedagógicas capazes de favorecer a inclusão escolar (Nóvoa, 2009; Imbernón, 2011).

2.3 Práticas pedagógicas inclusivas

As práticas pedagógicas inclusivas envolvem ações educativas planejadas para garantir participação, aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes, respeitando suas singularidades e necessidades específicas (Mantoan, 2003; Carvalho, 2015).

Segundo Mantoan (2003), práticas inclusivas exigem flexibilização curricular e superação de modelos tradicionais de ensino centrados na homogeneização dos estudantes. A autora destaca que ensinar de forma inclusiva significa reconhecer diferentes ritmos, formas de aprendizagem e possibilidades de desenvolvimento. Nesse contexto, o currículo precisa ser

compreendido como instrumento flexível, capaz de adaptar-se às necessidades dos estudantes (Carvalho, 2015). A adaptação curricular não significa redução de conteúdos, mas reorganização de estratégias pedagógicas e formas de avaliação (Mantoan, 2003; Hoffmann, 2014).

Carvalho (2015) destaca que práticas inclusivas exigem planejamento intencional, utilização de recursos diversificados e criação de ambientes pedagógicos acolhedores. Outro aspecto importante refere-se à avaliação inclusiva. Segundo Hoffmann (2014), a avaliação deve assumir caráter processual e formativo, considerando os avanços individuais dos estudantes e não apenas resultados padronizados.

As metodologias ativas também têm sido apontadas como importantes estratégias para a inclusão escolar. De acordo com Moran (2018), práticas pedagógicas centradas na participação ativa dos estudantes favorecem maior engajamento, autonomia e construção significativa do conhecimento. Além disso, o trabalho colaborativo entre professores, equipe pedagógica e profissionais de apoio constitui elemento essencial para o fortalecimento das práticas inclusivas (Mendes, 2019). Del Prette e Del Prette (2017) destacam que o desenvolvimento das habilidades sociais no ambiente escolar favorece relações mais respeitosas, colaborativas e inclusivas. Nesse sentido, a construção de práticas pedagógicas inclusivas exige compromisso coletivo da escola, formação docente contínua e fortalecimento de políticas institucionais voltadas à inclusão (Rodrigues, 2017; Mendes, 2019).

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, com apoio de dados quantitativos, configurando-se como pesquisa-ação de natureza aplicada. A escolha pela abordagem qualitativa fundamenta-se na necessidade de compreender as percepções, experiências, dificuldades e necessidades formativas dos professores diante das demandas da educação inclusiva no contexto escolar. Mais do que quantificar dados, buscou-se interpretar sentidos, práticas e desafios vivenciados pelos sujeitos participantes da pesquisa. A pesquisa-ação foi adotada por possibilitar a articulação entre investigação e transformação da realidade. Nesse tipo de estudo, o pesquisador não atua apenas como observador, mas também participa da construção de propostas voltadas à melhoria das práticas educativas. Nesse sentido, a investigação não se limitou à identificação das dificuldades enfrentadas pelos professores, mas buscou contribuir para o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas por meio da elaboração de uma proposta de formação continuada.

3.1 Contexto da pesquisa

O estudo foi realizado na Escola de Ensino Médio Dite Freitas, localizada no município de Tubarão, no estado de Santa Catarina. A instituição pertence à rede pública estadual de ensino e atende estudantes do Ensino Médio em diferentes modalidades. Nos últimos anos, a escola passou a receber número significativo de estudantes público da Educação Especial, incluindo alunos com deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e deficiência física. Essa realidade ampliou os desafios enfrentados pelos professores, especialmente no que se refere à adaptação curricular, flexibilização metodológica e avaliação inclusiva (Glat, 2011; Carvalho, 2015). A escolha da instituição ocorreu devido à relação direta entre a problemática investigada e a realidade vivenciada pelos docentes da escola. Durante momentos de planejamento pedagógico, reuniões e formações internas, observou-se a necessidade de aprofundar as discussões relacionadas à inclusão escolar e à formação docente.

3.2 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram professores que atuam no Ensino Médio da instituição investigada. A seleção ocorreu considerando docentes que trabalham diretamente com estudantes público da Educação Especial. Participaram profissionais de diferentes áreas do conhecimento, com variados tempos de experiência profissional e diferentes níveis de formação acadêmica. A diversidade do grupo permitiu compreender diferentes percepções acerca da inclusão escolar e das necessidades formativas relacionadas ao trabalho pedagógico. Os docentes participantes possuíam graduação em áreas distintas e, em sua maioria, formação em nível de pós-graduação. Entretanto, muitos relataram que a temática da inclusão escolar foi abordada de forma superficial durante a formação inicial (Gatti, 2010).

3.3 Instrumentos de coleta de dados

Para atender aos objetivos da pesquisa, foram utilizados diferentes instrumentos de coleta de dados, buscando ampliar a compreensão do fenômeno investigado.

3.3.1 Questionário estruturado

Inicialmente, foi aplicado um questionário estruturado aos professores participantes. O instrumento continha questões objetivas e subjetivas relacionadas à formação inicial,

experiências de formação continuada, percepção de preparo para atuação inclusiva, dificuldades enfrentadas e estratégias pedagógicas utilizadas no cotidiano escolar. O questionário permitiu traçar o perfil dos docentes e identificar tendências relacionadas às necessidades formativas e aos desafios da prática pedagógica inclusiva.

3.3.2 Entrevistas semiestruturadas

Além do questionário, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores participantes. Essa etapa possibilitou aprofundar aspectos subjetivos relacionados às experiências docentes, sentimentos, inseguranças e percepções sobre a inclusão escolar. As entrevistas foram conduzidas de forma individual, em ambiente reservado, garantindo liberdade para que os participantes expressassem suas opiniões e experiências. As falas foram registradas e posteriormente analisadas com base em categorias temáticas.

3.3.3 Análise documental

A pesquisa também contou com análise documental dos históricos acadêmicos dos professores e do Projeto Político-Pedagógico da escola. A análise dos históricos acadêmicos teve como objetivo identificar a presença de disciplinas relacionadas à educação inclusiva na formação inicial dos docentes. Já o Projeto Político-Pedagógico foi analisado para compreender como a temática da inclusão escolar está prevista institucionalmente. Essa triangulação de dados permitiu relacionar a formação acadêmica dos professores às dificuldades e necessidades apontadas pelos participantes.

3.4 Procedimentos de análise dos dados

Os dados coletados foram organizados e analisados por meio da técnica de análise de conteúdo. Inicialmente, realizou-se leitura detalhada das respostas dos questionários, transcrições das entrevistas e documentos analisados. Em seguida, para conferir maior fluidez e consistência à apresentação metodológica, os dados foram agrupados e analisados a partir de eixos temáticos integrados que abrangeram a formação inicial e a inclusão escolar, os desafios das práticas pedagógicas inclusivas, os processos de adaptação curricular e avaliação inclusiva, a relevância do planejamento colaborativo, o diagnóstico das necessidades formativas e o papel do apoio institucional. A análise buscou estabelecer relações contínuas entre os dados empíricos

e o referencial teórico da pesquisa, permitindo compreender de que forma a formação docente influencia as práticas pedagógicas inclusivas (Gatti, 2010; Tardif, 2014; Rodrigues, 2017).

3.5 Aspectos éticos

A pesquisa respeitou os princípios éticos previstos para estudos envolvendo seres humanos. Os participantes foram informados sobre os objetivos da investigação e participaram voluntariamente. Foi garantido o sigilo das informações e a preservação da identidade dos participantes. Todos os docentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando sua participação na pesquisa.

3.6 Proposta de intervenção formativa

Com base nos resultados obtidos, foi elaborada uma proposta de formação continuada voltada aos professores da instituição. A intervenção foi estruturada em formato de seminário formativo e articulada discursivamente em torno dos eixos centrais emergentes da pesquisa, integrando reflexões profundas sobre os fundamentos da educação inclusiva, estratégias práticas para adaptação curricular e avaliação inclusiva, incorporação de metodologias diferenciadas, fortalecimento do planejamento colaborativo e consolidação de práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Médio. A formação buscou promover espaços de reflexão coletiva, troca de experiências e construção colaborativa de estratégias pedagógicas voltadas à inclusão escolar (Nóvoa, 2009; Imbernón, 2011).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa evidenciam que os professores reconhecem a importância da educação inclusiva e demonstram preocupação com o desenvolvimento dos estudantes público da Educação Especial (Mantoan, 2003; Carvalho, 2015). Entretanto, também revelam inseguranças e dificuldades relacionadas à atuação pedagógica diante da diversidade presente nas salas de aula (Glat, 2011; Rodrigues, 2017). A análise dos dados permitiu identificar diferentes aspectos relacionados à formação docente, às práticas pedagógicas inclusivas e às necessidades formativas emergentes no contexto escolar.

4.1 Formação inicial e lacunas formativas

Um dos aspectos mais evidentes na pesquisa refere-se às lacunas presentes na formação inicial dos professores. A maioria dos participantes afirmou que teve pouco contato com conteúdos relacionados à educação inclusiva durante a graduação (Gatti, 2010). Em muitos casos, a temática esteve restrita a disciplinas isoladas, abordadas de forma predominantemente teórica e pouco articulada às situações concretas da prática escolar (Glat, 2011).

Os professores relataram que ingressaram na carreira docente sem preparação suficiente para lidar com estudantes com deficiência, TEA ou TDAH. Essa fragilidade contribui para sentimentos de insegurança e dificuldades na elaboração de estratégias pedagógicas adequadas (Tardif, 2014; Mendes, 2019). Esses resultados confirmam discussões apresentadas por autores como Gatti (2010) e Imbernón (2011), que destacam a necessidade de revisão dos currículos de formação docente, buscando maior articulação entre teoria e prática. Além disso, os dados evidenciam que a inclusão escolar ainda é tratada, em muitos cursos de licenciatura, como tema secundário, não ocupando espaço central na formação profissional dos futuros professores (Gatti, 2010; Glat, 2011).

4.2 Desafios das práticas pedagógicas inclusivas

Os participantes relataram diferentes dificuldades relacionadas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Os principais obstáculos identificados envolvem a adaptação curricular, a elaboração de avaliações diferenciadas, a escassez de tempo para o planejamento pedagógico, a ausência de materiais pedagógicos acessíveis, a presença de turmas numerosas e a insegurança dos docentes diante das necessidades específicas dos estudantes (Glat, 2011; Hoffmann, 2014; Carvalho, 2015).

Os professores afirmaram que muitas vezes sentem dificuldade para adaptar conteúdos e metodologias sem comprometer o andamento das atividades da turma (Mantoan, 2003). Outro aspecto frequentemente mencionado refere-se à avaliação inclusiva. Muitos docentes relataram dúvidas sobre como avaliar estudantes com diferentes ritmos e necessidades de aprendizagem, evidenciando a necessidade de formações específicas sobre o tema (Hoffmann, 2014). Esses resultados demonstram que a inclusão escolar não depende apenas da boa vontade dos professores, mas exige condições estruturais, apoio institucional e formação continuada consistente (Rodrigues, 2017; Mendes, 2019).

4.3 Planejamento colaborativo e trabalho coletivo

Os dados revelaram que o planejamento colaborativo constitui elemento fundamental para o fortalecimento das práticas inclusivas (Mendes, 2019). Os professores destacaram a importância da troca de experiências entre colegas, do apoio da coordenação pedagógica e da atuação conjunta com profissionais de apoio (Del Prette & Del Prette, 2017). Entretanto, muitos participantes afirmaram que a rotina escolar nem sempre favorece momentos coletivos de planejamento e reflexão pedagógica.

A ausência de espaços institucionais para discussão das práticas inclusivas contribui para o isolamento docente e dificulta a construção coletiva de estratégias pedagógicas (Nóvoa, 2009; Imbernón, 2011). Nesse sentido, os resultados reforçam a necessidade de fortalecimento da cultura colaborativa nas escolas, reconhecendo que a inclusão escolar deve ser responsabilidade de toda a comunidade educativa (Carvalho, 2015; Rodrigues, 2017).

4.4 Formação continuada e desenvolvimento profissional

Os professores participantes reconheceram a importância da formação continuada para o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas (Gatti, 2010; Imbernón, 2011). Entretanto, muitos relataram que as formações oferecidas pelas redes de ensino ocorrem de forma pontual, excessivamente teórica e pouco relacionada às demandas reais do cotidiano escolar (Imbernón, 2011).

Os participantes destacaram a necessidade de formações mais práticas, contextualizadas e voltadas às situações concretas vivenciadas em sala de aula (Nóvoa, 2009). Também foi apontada a importância de formações específicas por área do conhecimento, considerando as particularidades das disciplinas e dos conteúdos trabalhados no Ensino Médio. Esses resultados reforçam as contribuições de Nóvoa (2009) e Imbernón (2011), ao defenderem uma formação docente construída a partir da reflexão sobre a prática e das necessidades reais dos professores.

4.5 Inclusão escolar e cultura institucional

Outro aspecto identificado refere-se à importância da cultura institucional para a consolidação da inclusão escolar (Rodrigues, 2017). Os participantes afirmaram que a inclusão depende não apenas da atuação individual do professor, mas do compromisso coletivo da escola com a construção de práticas pedagógicas inclusivas (Carvalho, 2015).

Nesse sentido, a atuação da equipe gestora e da coordenação pedagógica foi apontada como elemento essencial para o fortalecimento das ações inclusivas. Os resultados demonstram que escolas que promovem diálogo, planejamento coletivo e apoio pedagógico tendem a construir práticas mais inclusivas e colaborativas (Nóvoa, 2009; Mendes, 2019). Por outro lado, a ausência de apoio institucional contribui para sentimentos de sobrecarga, insegurança e desmotivação entre os docentes (Glat, 2011).

4.6 A proposta de formação continuada

Com base nas necessidades identificadas durante a pesquisa, foi elaborada uma proposta de formação continuada voltada aos professores da Escola de Ensino Médio Dite Freitas. A proposta buscou articular teoria e prática, promovendo reflexões sobre os desafios da inclusão escolar e estratégias pedagógicas voltadas à realidade do Ensino Médio (Imbernón, 2011).

Durante os encontros formativos, foram discutidos temas como adaptação curricular, avaliação inclusiva, planejamento colaborativo e metodologias ativas para atendimento à diversidade (Hoffmann, 2014; Moran, 2018). Os participantes avaliaram positivamente a proposta, destacando a importância de espaços coletivos de escuta, diálogo e troca de experiências (Nóvoa, 2009). Os resultados indicam que processos formativos contextualizados podem contribuir significativamente para o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas e para o desenvolvimento profissional docente (Imbernón, 2011; Rodrigues, 2017).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar de que forma a formação docente contribui para o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Médio, considerando a realidade da Escola de Ensino Médio Dite Freitas, localizada no município de Tubarão/SC. Os resultados obtidos evidenciam que a inclusão escolar representa um desafio permanente para os professores, especialmente diante da ampliação da diversidade presente nas salas de aula e das exigências relacionadas à adaptação curricular, avaliação inclusiva e atendimento às necessidades específicas dos estudantes (Mantoan, 2003; Carvalho, 2015; Hoffmann, 2014).

Embora os docentes demonstrem comprometimento com a aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial, persistem fragilidades relacionadas à formação inicial, que ainda apresenta lacunas significativas no tratamento da temática da inclusão escolar (Gatti,

2010; Glat, 2011). A pesquisa revelou que muitos professores ingressam na profissão sem preparação adequada para lidar com as demandas concretas da inclusão, o que contribui para sentimentos de insegurança, sobrecarga e dificuldades no desenvolvimento das práticas pedagógicas (Tardif, 2014; Rodrigues, 2017).

Nesse contexto, a formação continuada emerge como elemento essencial para o fortalecimento da atuação docente (Gatti, 2010; Imbernón, 2011). Entretanto, os dados também demonstram que as formações oferecidas nem sempre atendem às necessidades reais dos professores, sendo frequentemente marcadas por caráter excessivamente teórico e pouco contextualizado (Imbernón, 2011). Os participantes destacaram a importância de processos formativos construídos a partir da realidade escolar, capazes de promover reflexão crítica, troca de experiências e construção coletiva de estratégias pedagógicas inclusivas (Nóvoa, 2009; Mendes, 2019).

Outro aspecto relevante identificado na pesquisa refere-se à importância do planejamento colaborativo e do apoio institucional. A inclusão escolar não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva do professor, mas como compromisso coletivo da escola (Carvalho, 2015; Rodrigues, 2017). Nesse sentido, o fortalecimento da cultura institucional inclusiva depende da articulação entre professores, equipe gestora, coordenação pedagógica e profissionais de apoio (Del Prette & Del Prette, 2017; Mendes, 2019).

A proposta de formação continuada elaborada a partir desta pesquisa buscou justamente responder às necessidades apontadas pelos docentes, promovendo espaços de diálogo e reflexão sobre as práticas pedagógicas inclusivas. Os resultados demonstram que formações contextualizadas e colaborativas podem contribuir significativamente para o desenvolvimento profissional docente e para o fortalecimento das práticas inclusivas no Ensino Médio (Nóvoa, 2009; Imbernón, 2011).

Conclui-se, portanto, que a efetivação da educação inclusiva exige investimentos contínuos em formação docente, reorganização pedagógica e fortalecimento das políticas institucionais de apoio à inclusão (Brasil, 2008; Rodrigues, 2017). Mais do que garantir matrícula e acesso à escola regular, é necessário assegurar condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes (Sassaki, 2010; Carvalho, 2015). Assim, a inclusão escolar deve ser compreendida como processo coletivo, ético e político, fundamentado no reconhecimento da diversidade humana como elemento constitutivo da educação (Candau, 2008; Mantoan, 2003). Por fim, espera-se que este estudo possa contribuir

para ampliar as discussões sobre formação docente e educação inclusiva, oferecendo subsídios teóricos e práticos para professores, gestores e pesquisadores comprometidos com a construção de uma escola mais democrática, acolhedora e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

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

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: Presidência da República, 2015.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 135-199, 2010.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, e240010, 2019.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In: MORAN, José; BACICH, Lilian (org.). **Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda**. Porto Alegre: Penso, 2018.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.