



Formação Continuada e Inclusão Escolar: Reflexões sobre a Atuação do Professor da Sala Regular

Continuing Teacher Education and School Inclusion: Reflections on the Role of the Regular Classroom Teacher

Telma Pereira de Melo

Universidad Del Sol (UNADES). <http://lattes.cnpq.br/8199628436255918>

Aline Cácia de Sousa

Universidad Del Sol (UNADES). <https://lattes.cnpq.br/8185707517446685>

Anita Maria Gonçalves de Melo Oliveira

Universidad Del Sol (UNADES). <http://lattes.cnpq.br/7389871105386787>

Aparecida Donizete Silva Santos

Universidad Del Sol (UNADES). <http://lattes.cnpq.br/5089656244698422>

Cleidiane Cardoso de Oliveira Brito

Universidad Del Sol (UNADES). <http://lattes.cnpq.br/7653012749225557>

Érika Regina Martins

Universidad Del Sol (UNADES). <https://lattes.cnpq.br/8501950658849158>

Fernanda Pessoa de Sousa Silva

Universidad Del Sol (UNADES). <https://lattes.cnpq.br/6581079449971389>

Resumo: A ampliação das políticas de educação inclusiva e o acesso de estudantes com diferentes necessidades educacionais à escola regular têm intensificado os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar. Nesse contexto, a formação continuada assume papel central na consolidação de práticas pedagógicas inclusivas, ao possibilitar a reflexão crítica sobre o trabalho docente e a construção de estratégias mais sensíveis à diversidade. O presente estudo tem como objetivo refletir sobre a formação continuada como eixo estruturante da educação inclusiva, com foco na atuação do professor da sala regular e nas práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. A discussão fundamenta-se em uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico, apoiado em autores que abordam a educação inclusiva, a formação docente e os desafios da prática pedagógica em contextos escolares heterogêneos. Ao longo do texto, analisa-se a relação entre formação continuada, condições de trabalho docente e efetivação da inclusão escolar, destacando os limites impostos pela sobrecarga de trabalho, pela fragilidade do apoio institucional e pela insuficiência da formação inicial. Evidencia-se que a responsabilização isolada do professor tende a comprometer a inclusão, reforçando a necessidade de ações institucionais articuladas. Conclui-se que a formação continuada, quando integrada ao projeto pedagógico da escola e orientada por processos reflexivos e colaborativos, contribui para o fortalecimento da identidade profissional docente e para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas. Assim, a efetivação da educação inclusiva demanda investimento contínuo na formação docente, valorização do trabalho pedagógico e compromisso coletivo com o direito à educação.

Palavras-chave: educação inclusiva; formação continuada; prática pedagógica; professor da sala regular; diversidade escolar.

Abstract: The expansion of inclusive education policies and the access of students with different educational needs to regular schools have intensified the challenges faced by teachers in everyday school contexts. In this scenario, continuing teacher education plays a central role in consolidating inclusive pedagogical practices, as it enables critical reflection on teaching practice and the development of strategies that are more responsive to diversity. This study aims to reflect on continuing education as a structuring axis of inclusive education, focusing on the role of the regular classroom teacher and on pedagogical practices developed in the school routine. The discussion is based on qualitative, bibliographic research, grounded in authors who address inclusive education, teacher education, and the challenges of pedagogical practice in heterogeneous school contexts. Throughout the text, the relationship between continuing education, teachers' working conditions, and the effectiveness of school inclusion is analyzed, highlighting the limits imposed by work overload, fragile institutional support, and insufficient initial teacher training. It is emphasized that holding teachers individually accountable tends to compromise inclusion, reinforcing the need for articulated institutional actions. It is concluded that continuing education, when integrated into the school's pedagogical project and guided by reflective and collaborative processes, contributes to strengthening teachers' professional identity and to the development of more equitable pedagogical practices. Therefore, the effective implementation of inclusive education requires continuous investment in teacher education, the appreciation of pedagogical work, and collective commitment to the right to education.

Keywords: inclusive education; continuing teacher education; pedagogical practice; regular classroom teacher; school diversity.

INTRODUÇÃO

A ampliação do acesso à escola regular e o fortalecimento das políticas de educação inclusiva têm intensificado os debates sobre o papel da escola na garantia do direito à educação para todos. A presença de estudantes com diferentes trajetórias, ritmos de aprendizagem e necessidades educacionais específicas evidencia a insuficiência de modelos pedagógicos homogêneos, exigindo reorganização do ensino e revisão das concepções que historicamente orientaram a prática docente. Nesse cenário, a inclusão passa a ser compreendida como princípio estruturante do trabalho pedagógico, e não como ação pontual ou compensatória.

No cotidiano escolar, o professor da sala regular ocupa posição central na mediação dos processos de ensino e aprendizagem em contextos marcados pela diversidade sociocultural e por demandas pedagógicas cada vez mais complexas. Entretanto, a atuação docente ocorre, muitas vezes, em condições adversas, caracterizadas por escassez de recursos, sobrecarga de trabalho e fragilidade do apoio institucional. Essas condições impactam diretamente a possibilidade de construção de práticas pedagógicas inclusivas, ampliando tensões entre o que é prescrito pelas políticas educacionais e o que se concretiza na prática.

Embora os avanços normativos tenham ampliado o debate sobre inclusão escolar, observa-se que a formação inicial nem sempre prepara o professor para lidar de forma crítica e contextualizada com a diversidade presente na sala de aula. Diante dessa lacuna, a formação continuada assume relevância como espaço de

reflexão sobre a prática, construção de saberes profissionais e ressignificação do fazer pedagógico. Ao articular teoria e experiência, a formação continuada contribui para o fortalecimento da autonomia docente e para a construção de respostas pedagógicas mais sensíveis às singularidades dos estudantes.

Nesse sentido, torna-se necessário problematizar de que maneira a formação continuada pode atuar como eixo estruturante da educação inclusiva, favorecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade. A reflexão sobre a atuação do professor da sala regular envolve compreender os desafios enfrentados no atendimento à diversidade, bem como analisar as possibilidades de reorganização do trabalho pedagógico a partir de processos formativos contextualizados, colaborativos e articulados ao projeto pedagógico da escola.

Diante dessas questões, o presente estudo tem como objetivo refletir sobre o papel da formação continuada na promoção da educação inclusiva, com foco na atuação do professor da sala regular e nas práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico, fundamentada em autores que discutem inclusão, formação docente e práticas pedagógicas. O texto organiza-se em três seções analíticas, que abordam a formação continuada, os desafios da atuação docente e as práticas pedagógicas inclusivas.

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO EIXO ESTRUTURANTE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação continuada tem se consolidado como elemento central para o fortalecimento da educação inclusiva, especialmente diante da complexidade que marca o cotidiano das escolas contemporâneas. A ampliação do acesso à escola regular trouxe à tona desafios que ultrapassam a dimensão normativa da inclusão, exigindo do professor competências pedagógicas, éticas e relacionais capazes de responder à diversidade de sujeitos presentes em sala de aula. Nesse cenário, a formação continuada deixa de ser compreendida como complemento eventual da carreira docente e passa a configurar um processo permanente de reflexão, reconstrução de saberes e reelaboração das práticas pedagógicas, articulando teoria, experiência e compromisso social.

Ao considerar a escola como espaço plural, atravessado por desigualdades históricas e culturais, torna-se evidente que práticas inclusivas não se sustentam apenas por meio de legislações ou diretrizes curriculares. O professor da sala regular atua em contextos marcados por demandas múltiplas, escassez de recursos e pressões institucionais, o que reforça a necessidade de percursos formativos que dialoguem com a realidade concreta do trabalho docente. Nesse sentido, a formação continuada assume papel estratégico ao favorecer a compreensão da inclusão como princípio pedagógico estruturante, e não como ação pontual ou resposta emergencial às diferenças.

Nesse processo de ressignificação do trabalho docente, a formação continuada precisa ser compreendida como experiência coletiva e situada, na qual os professores constroem saberes a partir da análise crítica de suas próprias práticas. Essa compreensão, conforme apontado por Imberón (2011), rompe com modelos tecnicistas de capacitação e valoriza a escola como espaço formativo permanente. Ao reconhecer que a aprendizagem profissional ocorre na interação entre pares e na problematização das situações reais de ensino, a formação passa a contribuir de modo efetivo para práticas inclusivas mais conscientes e contextualizadas.

Sob essa ótica, a educação inclusiva exige uma transformação profunda da cultura escolar, marcada historicamente por concepções homogêneas de ensino e aprendizagem. A revisão dessas concepções implica reconhecer que ensinar envolve lidar com diferenças estruturais, sociais e cognitivas, o que demanda processos formativos comprometidos com dimensões éticas e políticas da educação. Nesse sentido, a formação continuada precisa ultrapassar a lógica de transmissão de técnicas e promover espaços de reflexão crítica capazes de questionar práticas excludentes naturalizadas no cotidiano escolar.

A necessidade dessa mudança torna-se ainda mais evidente quando se reconhece que “incluir é reconhecer o direito à diferença na igualdade de direitos”, como afirma Mantoan (2003), compreensão que desloca a inclusão de uma ação compensatória para um princípio estruturante da escola. Tal perspectiva evidencia que a formação continuada deve promover debates sobre justiça social, equidade e direito à educação, contribuindo para que o professor compreenda seu papel na construção de ambientes pedagógicos mais democráticos e acolhedores, nos quais as diferenças não sejam vistas como obstáculos, mas como constitutivas do processo educativo.

A centralidade da formação continuada também se manifesta na necessidade de fortalecer a identidade profissional docente em contextos inclusivos. Muitos professores relatam sentimentos de insegurança, sobrecarga e solidão diante das exigências impostas pela diversidade em sala de aula. Esses sentimentos revelam que a inclusão não se efetiva apenas por meio de boa vontade individual, mas requer suporte institucional e processos formativos que promovam escuta, diálogo e valorização do trabalho docente. Assim, a formação continuada assume função humanizadora ao reconhecer o professor como sujeito em constante construção.

Nessa perspectiva, os processos formativos ganham maior significado quando se articulam às experiências vividas pelos professores e às condições concretas do exercício profissional. Essa compreensão, de acordo com Nóvoa (2009), valoriza o saber da experiência como elemento constitutivo da identidade docente. Ao mesmo tempo, reconhece-se que a ausência de tempos formativos, a fragmentação das ações pedagógicas e a pouca articulação entre profissionais fragilizam a inclusão, realidade que reforça a necessidade de uma formação continuada integrada ao projeto pedagógico da escola.

Essa articulação torna-se ainda mais relevante quando se considera que o desenvolvimento profissional docente envolve a mobilização de múltiplos saberes. Nos contextos inclusivos, o professor lida com situações imprevisíveis, exigindo

capacidade de decisão, flexibilidade e reflexão permanente. Ao afirmar que “ensinar é agir na urgência e decidir na incerteza”, Perrenoud (2000) evidencia a complexidade do trabalho docente, reforçando que a formação continuada deve preparar o professor para lidar com desafios que extrapolam o domínio técnico e alcançam dimensões éticas e relacionais.

A formação continuada, portanto, não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva do professor, mas como compromisso institucional e político. A consolidação de práticas inclusivas exige políticas públicas que garantam investimento, acompanhamento pedagógico e valorização da formação docente. Quando tais elementos não se concretizam, a inclusão tende a se fragilizar, recaindo sobre o professor expectativas que extrapolam suas possibilidades individuais. Assim, pensar a formação como eixo estruturante da educação inclusiva implica reconhecer a necessidade de ações sistêmicas e articuladas entre diferentes instâncias educacionais.

Nesse sentido, torna-se fundamental que os processos formativos promovam a integração entre teoria e prática, evitando abordagens prescritivas e descontextualizadas. A formação continuada deve estimular a análise crítica das práticas pedagógicas e favorecer a construção de estratégias que considerem as especificidades dos estudantes e os contextos socioculturais da escola. Ao assumir caráter reflexivo e colaborativo, a formação contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais equitativas, capazes de responder às demandas da diversidade sem reforçar processos de exclusão.

Essa compreensão é reforçada quando se reconhece que a formação continuada precisa estar articulada às condições reais de trabalho docente, considerando fatores como tempo, apoio institucional e acompanhamento pedagógico, conforme destacam Gatti, Barreto e André (2011). Além disso, observa-se que a formação ganha maior potência quando se organiza a partir de problemas concretos da prática, favorecendo aprendizagens significativas, como argumenta Imbernón (2011). A articulação dessas contribuições evidencia o papel estruturante da formação na consolidação da educação inclusiva.

Dessa forma, a formação continuada emerge como elemento indispensável para a efetivação da educação inclusiva, ao possibilitar que professores reflitam criticamente sobre suas práticas, fortaleçam sua identidade profissional e construam respostas pedagógicas mais sensíveis à diversidade. Ao assumir caráter permanente, contextualizado e colaborativo, a formação contribui para a transformação da escola em espaço de pertencimento e aprendizagem para todos. Compreender a formação continuada como eixo estruturante da inclusão significa, portanto, reconhecer que o direito à educação passa, necessariamente, pelo cuidado com o trabalho docente.

DESAFIOS DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR DA SALA REGULAR NO ATENDIMENTO À DIVERSIDADE

A atuação do professor da sala regular no atendimento à diversidade configura-se como um dos maiores desafios da educação contemporânea, sobretudo diante da ampliação do acesso à escola e da heterogeneidade dos sujeitos que nela convivem. A presença de estudantes com diferentes ritmos, trajetórias sociais, culturais e necessidades educacionais impõe à docência demandas que extrapolam o domínio dos conteúdos curriculares. Nesse cenário, o trabalho pedagógico passa a exigir sensibilidade, flexibilidade e capacidade de mediação, ao mesmo tempo em que o professor precisa lidar com pressões institucionais e expectativas sociais que nem sempre consideram a complexidade do cotidiano escolar.

A diversidade presente na sala de aula tensiona concepções tradicionais de ensino, historicamente marcadas pela homogeneização dos processos de aprendizagem. O professor da sala regular, muitas vezes formado para trabalhar com padrões relativamente uniformes de desempenho, passa a enfrentar múltiplas formas de aprender, comunicar-se e interagir com o conhecimento. Essa realidade evidencia contradições entre o currículo prescrito e as possibilidades reais de aprendizagem dos estudantes, gerando insegurança profissional. Assim, compreender os desafios da atuação docente implica reconhecer que a inclusão se constrói em contextos atravessados por desigualdades estruturais e pedagógicas.

Nesse contexto, as dificuldades enfrentadas pelo professor não se limitam à dimensão individual da prática pedagógica, mas se relacionam às condições institucionais da escola. A fragilidade de políticas internas, a ausência de apoio sistemático e a responsabilização isolada do docente dificultam a efetivação da inclusão, realidade analisada por Glat e Blanco (2007) ao discutirem a necessidade de uma cultura escolar comprometida com práticas inclusivas. Ao deslocar o foco exclusivamente do professor, torna-se possível compreender que os desafios da sala regular são produzidos por arranjos organizacionais que precisam ser coletivamente enfrentados.

Outro aspecto central refere-se à formação inicial, que, em muitos casos, não prepara o professor para lidar com a diversidade de maneira crítica e contextualizada. Ao ingressar na carreira, o docente se depara com situações complexas que exigem adaptações curriculares, avaliação flexível e mediação constante das relações em sala de aula. A ausência de subsídios teórico-práticos consistentes faz com que o professor aprenda a incluir no próprio exercício profissional, frequentemente por tentativa e erro. Essa condição amplia o desgaste emocional e evidencia a distância entre a formação recebida e as exigências concretas da prática inclusiva.

A complexidade da inclusão também revela que as dificuldades enfrentadas na sala regular estão associadas a estruturas historicamente excludentes. Nesse sentido, a compreensão de que “a inclusão exige mudanças profundas nos sistemas educacionais e sociais”, conforme assinala Sasaki (2010), desloca a responsabilidade individual do professor para um plano mais amplo. Tal perspectiva

evidencia que os desafios da atuação docente decorrem de modelos escolares ainda pautados na seletividade e na padronização, exigindo transformações que ultrapassam a esfera da sala de aula e alcançam políticas públicas e concepções institucionais.

A sobrecarga de trabalho constitui outro elemento que fragiliza a atuação inclusiva do professor da sala regular. Turmas numerosas, demandas administrativas e acúmulo de funções reduzem o tempo disponível para planejamento pedagógico e acompanhamento individualizado dos estudantes. Essa realidade compromete a construção de estratégias diversificadas e dificulta a reflexão sistemática sobre a prática. Assim, os desafios da inclusão não podem ser compreendidos apenas como dificuldades pedagógicas, mas como resultado de condições de trabalho que limitam a possibilidade de uma atuação docente mais qualificada e sensível à diversidade.

A fragilidade da articulação entre os diferentes profissionais da escola também intensifica os desafios enfrentados pelo professor. A ausência de diálogo sistemático com serviços de apoio compromete a continuidade das ações pedagógicas, como observa Mendes (2010) ao analisar os limites do trabalho isolado na escola regular. De modo complementar, Bueno (2008) ressalta que a fragmentação das intervenções tende a produzir processos de integração precária, sem promover inclusão efetiva. A convergência dessas análises evidencia que a atuação docente depende de redes colaborativas que ainda se mostram insuficientes no cotidiano escolar.

Além dos aspectos estruturais, as concepções e atitudes docentes em relação à diversidade influenciam diretamente as práticas pedagógicas. Crenças naturalizadas sobre normalidade, rendimento escolar e capacidade de aprendizagem podem funcionar como barreiras simbólicas à inclusão. A superação dessas concepções exige processos formativos que promovam reflexão crítica e revisão de práticas. Nesse sentido, o desafio não se restringe à adoção de metodologias diferenciadas, mas envolve a construção de uma postura ética comprometida com o reconhecimento das singularidades dos estudantes.

A relação com as famílias também se apresenta como dimensão complexa no contexto da inclusão escolar. O professor da sala regular, muitas vezes, precisa mediar expectativas divergentes, lidar com demandas emocionais e construir parcerias em condições adversas. A ausência de canais institucionais de diálogo fragiliza o acompanhamento dos estudantes e amplia o sentimento de isolamento docente. Diante disso, o desafio consiste em fortalecer a comunicação entre escola e família, reconhecendo que a inclusão se constrói por meio de ações compartilhadas e corresponsáveis.

Nesse cenário, a atuação docente passa a exigir reorganização das práticas pedagógicas e redefinição do papel do professor, que deixa de ser transmissor de conteúdos para assumir função mediadora. Essa mediação envolve planejamento flexível, estratégias diversificadas e avaliação contínua, conforme analisa Ferreira (2014) ao discutir a inclusão na escola regular. A reflexão proposta pelo autor evidencia que os desafios enfrentados pelo professor não se limitam à adaptação

de atividades, mas implicam a construção de uma lógica pedagógica orientada pela diversidade e pela equidade.

A compreensão dos desafios da inclusão também exige reconhecer sua dimensão estrutural e histórica. Ao afirmar que “a inclusão escolar não se efetiva sem o enfrentamento das desigualdades estruturais do sistema educacional”, Bueno (2008) evidencia que as dificuldades vivenciadas pelo professor refletem problemas que extrapolam o âmbito da prática individual. Essa leitura contribui para evitar discursos culpabilizadores e reforça a necessidade de políticas institucionais que sustentem o trabalho docente e promovam condições reais para a inclusão.

Em síntese, os desafios da atuação do professor da sala regular no atendimento à diversidade revelam a complexidade do trabalho docente em contextos inclusivos. A superação desses desafios demanda investimentos em formação, melhoria das condições de trabalho e fortalecimento de culturas escolares colaborativas. Ao reconhecer o professor como sujeito central, mas não único, do processo inclusivo, torna-se possível avançar na construção de práticas pedagógicas mais justas, humanizadoras e comprometidas com o direito à educação de todos os estudantes.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO COTIDIANO ESCOLAR

As práticas pedagógicas inclusivas têm se afirmado como eixo fundamental para a efetivação do direito à educação em contextos escolares marcados pela diversidade. No cotidiano da sala de aula, o professor é desafiado a lidar com diferentes formas de aprender, comunicar-se e participar das atividades escolares, o que exige superação de modelos pedagógicos homogêneos e excludentes. Nesse cenário, a inclusão deixa de ser entendida como adaptação pontual e passa a ser concebida como princípio orientador da ação docente, demandando planejamento flexível, sensibilidade pedagógica e compromisso ético com o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

O cotidiano escolar revela que práticas inclusivas não se constroem de forma espontânea, mas resultam de processos intencionais de reflexão e reorganização do trabalho pedagógico. A atuação docente, nesse contexto, envolve constante tomada de decisões frente a situações imprevisíveis, exigindo do professor capacidade de mediação, criatividade e abertura ao diálogo. A complexidade dessas demandas evidencia que a inclusão não se resume à presença física do estudante na sala regular, mas implica participação efetiva, aprendizagem significativa e reconhecimento das singularidades como elemento constitutivo do processo educativo.

Nesse processo, a construção de práticas pedagógicas inclusivas depende da compreensão de que a diversidade é característica inerente ao ambiente escolar. Conforme analisa Mittler (2003), a inclusão pressupõe reorganização das práticas de ensino e das relações pedagógicas, de modo a garantir que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprendizagem. Essa perspectiva desloca o foco da adaptação individual para a transformação do contexto escolar, reforçando a

necessidade de práticas que considerem as diferenças como potencial pedagógico e não como obstáculo à aprendizagem.

A efetivação dessas práticas exige que o professor repense o planejamento, a avaliação e a organização do ensino, articulando objetivos curriculares às necessidades dos estudantes. Tal movimento demanda tempo, apoio institucional e espaços de formação que favoreçam a análise crítica da prática docente. No cotidiano escolar, a ausência desses elementos tende a fragilizar as ações inclusivas, levando à reprodução de estratégias improvisadas e pouco sustentáveis. Assim, a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas depende de condições estruturais que viabilizem a reflexão e a inovação pedagógica.

Essa compreensão é aprofundada quando se reconhece que a inclusão exige mudança de postura pedagógica, uma vez que “a escola inclusiva valoriza a participação de todos” e que “as práticas pedagógicas precisam romper com a lógica da homogeneização”, como defendem Lima e Silva (2016). As autoras evidenciam que a efetividade da inclusão está diretamente relacionada à forma como o professor organiza o ensino e promove a participação dos estudantes. Essas afirmações reforçam que práticas inclusivas demandam intencionalidade pedagógica e compromisso com a equidade no cotidiano escolar.

Nesse contexto, a formação continuada assume papel central ao possibilitar que o professor desenvolva competências para lidar com a diversidade. Ao considerar que “a prática pedagógica inclusiva se constrói no exercício reflexivo da docência”, Cunha (2015) destaca a importância de processos formativos que dialoguem com os desafios reais da sala de aula. Essa compreensão reforça que a formação não deve se limitar à transmissão de técnicas, mas promover reflexão crítica, troca de experiências e construção coletiva de estratégias pedagógicas inclusivas.

A articulação entre práticas pedagógicas e formação continuada contribui para o fortalecimento da autonomia docente e para a construção de respostas mais consistentes às demandas da diversidade. No cotidiano escolar, o professor aprende ao enfrentar desafios concretos, reinterpretar suas práticas e dialogar com outros profissionais. A formação continuada, quando integrada à rotina da escola, favorece a construção de uma cultura pedagógica colaborativa, na qual o erro, a dúvida e a experimentação são compreendidos como parte do processo de desenvolvimento profissional.

Essa perspectiva encontra respaldo na ideia de que “a educação inclusiva implica repensar o modo de ensinar e aprender”, conforme afirma Rodrigues (2006), ao discutir a centralidade da prática docente na promoção da inclusão. A citação evidencia que práticas pedagógicas inclusivas não se restringem a adaptações superficiais, mas envolvem revisão de concepções, metodologias e relações pedagógicas. Assim, a formação continuada torna-se espaço privilegiado para questionar práticas cristalizadas e construir novas formas de intervenção pedagógica no cotidiano escolar.

A necessidade dessa revisão é reforçada quando se reconhece que “a prática inclusiva exige compromisso permanente com a aprendizagem de todos”, como

assinala Pletsch (2011). Essa afirmação destaca que a inclusão não se efetiva por ações isoladas, mas por um conjunto de práticas articuladas e sustentadas ao longo do tempo. Nesse sentido, a formação continuada contribui para que o professor desenvolva olhar mais atento às potencialidades dos estudantes, ampliando suas possibilidades de intervenção pedagógica.

A consolidação de práticas pedagógicas inclusivas também depende da articulação entre o trabalho docente e a gestão escolar. O apoio institucional, a organização de tempos formativos e o incentivo ao trabalho colaborativo favorecem a construção de estratégias mais coerentes com os princípios da inclusão. Quando a formação continuada é assumida como parte do projeto pedagógico da escola, cria-se um ambiente propício à reflexão coletiva e à inovação, fortalecendo o compromisso institucional com a educação inclusiva.

No cotidiano escolar, a formação continuada desempenha ainda função humanizadora ao reconhecer o professor como sujeito em constante processo de aprendizagem. Ao possibilitar espaços de escuta, diálogo e troca de experiências, a formação contribui para a superação de sentimentos de isolamento e insegurança diante da diversidade. Dessa forma, práticas pedagógicas inclusivas passam a ser construídas de maneira mais consciente e colaborativa, fortalecendo vínculos profissionais e ampliando o sentido do trabalho docente.

Em síntese, as práticas pedagógicas inclusivas e o papel da formação continuada no cotidiano escolar revelam-se indissociáveis na construção de uma educação comprometida com a equidade. A formação continuada, ao articular teoria e prática, favorece o desenvolvimento de estratégias pedagógicas sensíveis à diversidade e fortalece a identidade profissional docente. Compreender essa relação significa reconhecer que a inclusão se constrói diariamente, por meio de práticas refletidas, apoio institucional e valorização do trabalho pedagógico como dimensão central do direito à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo evidenciam que a formação continuada se configura como elemento estruturante para a consolidação da educação inclusiva no contexto da escola regular. A análise permitiu compreender que a inclusão não se efetiva apenas por meio de normativas legais ou discursos institucionais, mas depende da reorganização das práticas pedagógicas e do fortalecimento do trabalho docente. Nesse cenário, o professor da sala regular assume papel central na mediação dos processos educativos, atuando em contextos marcados pela diversidade e por desafios pedagógicos complexos.

Os resultados da discussão indicam que os desafios enfrentados pelo professor no atendimento à diversidade estão diretamente relacionados às condições de trabalho, à fragilidade da formação inicial e à insuficiência de apoio institucional. A ausência de tempos formativos, a sobrecarga de funções e a fragmentação das ações pedagógicas dificultam a construção de práticas inclusivas consistentes.

Assim, torna-se evidente que a responsabilização isolada do professor tende a reforçar processos de exclusão, ao invés de promover transformações efetivas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a formação continuada emerge como espaço privilegiado de reflexão crítica, construção coletiva de saberes e ressignificação da prática pedagógica. Ao articular teoria e experiência, a formação possibilita ao professor desenvolver estratégias mais sensíveis às singularidades dos estudantes, fortalecendo sua autonomia profissional e sua identidade docente. Além disso, quando integrada ao projeto pedagógico da escola, a formação continuada contribui para a construção de uma cultura institucional colaborativa, comprometida com os princípios da equidade e da justiça educacional.

Por fim, destaca-se que a efetivação da educação inclusiva exige ações sistêmicas, que envolvam políticas públicas consistentes, gestão escolar comprometida e valorização do trabalho docente. Compreender a formação continuada como eixo estruturante da inclusão significa reconhecer que a garantia do direito à educação passa, necessariamente, pelo cuidado com o professor e com as condições em que seu trabalho se realiza. Assim, a construção de práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar demanda compromisso coletivo, reflexão permanente e investimento contínuo na formação docente.

REFERÊNCIAS

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 2008.

CUNHA, Eugênio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

FERREIRA, Júlio Romero. **A inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular**. São Paulo: Papirus, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. **Educação inclusiva: cultura e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Maria das Graças Nunes; SILVA, Luciene Maria da. Práticas pedagógicas inclusivas na escola regular: desafios da formação docente. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 55, p. 453-468, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/22446>. Acesso em: 29 jan. 2026.

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

MENDES, Enicéia Gonçalves. A formação do professor e a educação inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 7-18, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1469>. Acesso em: 29 jan. 2026.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PLETSCH, Márcia Denise. **Educação inclusiva e práticas pedagógicas: desafios e possibilidades**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

RODRIGUES, David. **Educação inclusiva: mais qualidade à diversidade**. São Paulo: Moderna, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.