

Formação continuada e práticas inclusivas no Brasil: uma revisão bibliográfica

Continuing education and inclusive practices in Brazil: a literature review

**Formación continua y prácticas inclusivas en Brasil:
una revisión bibliográfica**

Maria da Conceição Ferreira de Freitas  

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Aldeci Fernandes da Cunha  

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Resumo

A formação continuada de professores é considerada essencial para capacitar educadores a lidar com a diversidade em sala de aula. Este estudo tem como objetivo identificar os aspectos e impactos apontados nos trabalhos sobre formação continuada na perspectiva educacional inclusiva. Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica, por meio do mapeamento de estudos publicados entre 2006 e 2024, com foco em pesquisas que abordem a formação continuada e práticas inclusivas. O estudo segue os princípios da pesquisa qualitativa, adotando abordagem exploratória. Utilizou-se o descritor “formação continuada e práticas inclusivas no Brasil” e definiu-se como categorias de análise: Formação continuada na perspectiva inclusiva; Práticas inclusivas no Brasil; e Políticas de formação e práticas inclusivas. Os resultados indicam que, apesar dos avanços nas políticas voltadas à formação docente, persistem lacunas significativas, especialmente na efetivação das práticas pedagógicas inclusivas dentro das escolas e das salas de aula, evidenciando a necessidade de maior articulação entre políticas, formação e prática pedagógica.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Formação continuada de professores. Práticas inclusivas. Subjetividade.

Abstract

Continuing teacher education is considered essential to enable educators to address diversity in the classroom. This study aims to identify the aspects and impacts highlighted in works on continuing education from an inclusive educational perspective. To this end, a bibliographic review was conducted by mapping studies published between 2006 and 2024, focusing on research that discusses continuing education and inclusive practices. The study follows the principles of qualitative research, adopting an exploratory approach. The descriptor “continuing education and inclusive practices in Brazil” was used, and the following categories of analysis were defined: Continuing education from an inclusive perspective; Inclusive practices in Brazil; and Policies on teacher training and inclusive practices. The results indicate that, despite progress in policies aimed at teacher training, significant gaps remain, particularly in the implementation of inclusive pedagogical practices within schools and classrooms, highlighting the need for greater articulation between policy, training, and pedagogical practice.

Keywords: School Inclusion. Continuing Teacher Education. Inclusive Practices. Subjectivity.

Resumen

La formación continua del profesorado se considera esencial para que los educadores puedan abordar la diversidad en el aula. El presente estudio tiene como objetivo identificar los aspectos y repercusiones destacados en los trabajos sobre formación continua desde una perspectiva educativa inclusiva. Para ello, se realizó una revisión bibliográfica mediante el mapeo de los estudios publicados entre 2006 y 2024, centrándose en las investigaciones que abordan la formación continua y las prácticas inclusivas. El estudio sigue los principios de la investigación cualitativa, adoptando un enfoque exploratorio. Se utilizó el descriptor «formación continua y prácticas inclusivas en Brasil» y se definieron las siguientes categorías de análisis: formación continua desde una perspectiva inclusiva; prácticas inclusivas en Brasil; y políticas sobre formación docente y prácticas inclusivas. Los resultados indican que, a pesar de los avances en las políticas destinadas a la formación docente, siguen existiendo importantes lagunas, especialmente en la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas en las escuelas y las aulas, lo que pone de relieve la necesidad de una mayor articulación entre las políticas, la formación y la práctica pedagógica.

Palabras clave: Inclusión escolar. Formación continua del profesorado. Prácticas inclusivas. Subjetividad.



1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um tema central no debate educacional brasileiro, impulsionado por marcos legais e pela crescente conscientização sobre a importância de garantir o direito à educação para todos. No entanto, a efetivação de práticas inclusivas nas escolas enfrenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito à preparação dos professores. Nesse contexto, a formação continuada emerge como um pilar fundamental para capacitar os professores a lidar com a diversidade em sala de aula e a promover a aprendizagem de todos os alunos. Diante desse cenário, surge a seguinte questão: Quais aspectos e impactos sobre as práticas pedagógicas vêm sendo apontados nos estudos sobre a formação continuada na perspectiva educacional inclusiva?

O objetivo geral deste estudo é identificar os aspectos e impactos apontados nos estudos sobre formação continuada na perspectiva educacional inclusiva.

Esse trabalho adota uma abordagem qualitativa que se configura como a mais adequada para a análise de compreensão dos programas de formação continuada no Brasil. Essa análise é ideal para investigar como os programas de formação continuada em práticas inclusiva impactam a prática docente e as políticas educacionais, assim como identificar os desafios e as oportunidades para a melhoria desses programas.

A estratégia metodológica utilizada neste estudo é a pesquisa bibliográfica, que se caracteriza por um levantamento e análise crítica de fontes já publicadas sobre o tema. Permitindo um estudo, sistematizando o conhecimento existente a partir de uma seleção criteriosa de textos acadêmicos, artigos, dissertações, teses e documentos oficiais que discutem a formação de professores voltada para práticas inclusivas no Brasil.

Para organizar a apresentação e discussão dos resultados desta revisão, o presente artigo está estruturado em quatro seções, além desta introdução. A primeira seção faz uma discussão teórica sobre a formação continuada de professores e as políticas públicas de inclusão no Brasil, organizada em duas subseções: formação Continuada de Professores: perspectiva crítica e política e as políticas de inclusão escolar no Brasil. A terceira a metodologia. A quarta, apresentamos os resultados e discussões.

2. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO BRASIL

Nesta seção, apresentamos uma análise sobre a formação continuada de professores na perspectiva educacional inclusiva, enfatizando de forma crítica como os processos formativos são influenciados pelas políticas de inclusão no Brasil. Além disso, discutimos as políticas públicas de inclusão como caminho para compreender que a existência e a efetivação da formação continuada de professores, voltada ao atendimento educacional inclusivo, estão intrinsecamente relacionadas a essas políticas.

2.1. Formação Continuada de Professores: perspectiva crítica e política

A ideia de formação continuada começou a ganhar relevância no século XX, especialmente com as mudanças nas abordagens educacionais e a crescente valorização da aprendizagem ao longo da vida. A necessidade de formação contínua surge em um contexto de reformas educacionais e

de constante mudança nas práticas pedagógicas, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino e acompanhar os avanços tecnológicos, científicos e culturais. Antes da popularização do conceito, a formação dos professores era vista como algo restrito à formação inicial, geralmente oferecida em cursos de licenciatura. Contudo, com o tempo, percebeu-se que a atualização e o desenvolvimento contínuo dos docentes eram fundamentais para melhorar a qualidade do ensino e responder às novas demandas sociais e educacionais.

No Brasil, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 já estabelecia que a formação continuada dos profissionais da educação deveria ser uma prioridade. A partir da década de 1990, com a implementação de programas como os Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o Plano Nacional de Formação de Professores, a formação continuada passou a ser uma política pública de grande relevância, sendo vista como essencial para o fortalecimento da educação básica.

A formação continuada pode ser definida como um processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional contínuo, que ocorre ao longo de toda a carreira docente, com o objetivo de atualizar e expandir os conhecimentos, as habilidades e as competências dos professores. Esse processo vai além da formação inicial, que prepara o educador para o exercício da profissão, e busca promover um aprendizado constante, adaptado às mudanças nas demandas da educação e às necessidades individuais de cada docente.

Conforme Tardif (2000), a formação não deve ser apenas teórica, mas deve estar intimamente relacionada à prática docente. A formação contínua deve envolver reflexões sobre a ação pedagógica, sempre com o intuito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. O autor destaca que essa reflexão constante sobre a ação pedagógica é essencial para que os professores possam aprimorar suas estratégias de ensino e adaptá-las de acordo com as necessidades dos estudantes e as demandas da sociedade. Assim, a formação contínua deve ser vista como um processo permanente de construção de conhecimento, no qual os professores não apenas se atualizam, mas também se comprometem com a transformação de suas práticas e com a melhoria do ambiente educacional como um todo.

Nesse contexto, Freire (1996) entende a formação de educadores como um processo contínuo e dialógico, no qual o educador também se coloca como aprendiz. Destacando que a formação não é um processo unilateral, mas sim uma troca mútua, em que tanto o professor quanto os alunos contribuem para a construção do conhecimento. Enfatizando a importância de os educadores estarem abertos à mudança, à reflexão crítica sobre suas práticas e à disposição de transformar suas abordagens pedagógicas. Para ele, o processo de ensino-aprendizagem deve ser marcado pela capacidade de questionar, adaptar-se e inovar, com o objetivo de criar um ambiente educacional mais justo e transformador.

Nesse sentido podemos expandir a discussão para entender a formação docente como práxis, ou seja, como uma reflexão sobre a ação. A práxis, conforme defendida por Freire (2000), é uma prática que não se reduz à simples repetição de técnicas ou à transmissão de conteúdo, e sim a uma ação pensada e consciente. O educador, ao exercer sua prática, deve estar continuamente refletindo sobre suas ações, suas escolhas pedagógicas e seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem, sempre com o objetivo de transformar a realidade.



A formação continuada é um processo essencial para o aprimoramento constante da prática pedagógica, pois permite que os educadores se atualizem, reflitam sobre suas práticas e desenvolvam novas abordagens para enfrentar os desafios do ensino. Essa formação não se limita ao simples aprendizado de técnicas e conteúdo, mas envolve uma reflexão profunda sobre a própria ação pedagógica, como defendido por autores acima citado. A verdadeira formação docente deve ser entendida como uma ação consciente e transformadora, comprometida com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e com a construção de uma educação mais justa e inclusiva.

Dentro desse contexto, um outro ponto que iremos destacar no tópico abaixo são as políticas de inclusão que desempenha um papel crucial, pois se relaciona diretamente com a formação contínua dos educadores. Visando garantir o acesso e a permanência de todos os estudantes, independentemente de suas condições, no ambiente escolar, promovendo uma educação que valoriza as diferenças e respeita as necessidades de cada aluno. Para que as políticas sejam efetivas, é necessário que os professores sejam preparados para lidar com a diversidade, desenvolver práticas pedagógicas adaptadas e criar um ambiente educacional que favoreça a participação de todos os estudantes.

2.2. Políticas de inclusão escolar no Brasil

A Inclusão é o ato de acolher e valorizar as diferenças entre as pessoas, de modo a promover a igualdade e o respeito. É uma prática social que pode ser aplicada em diversos espaços, como a escola, o trabalho, a cultura, o lazer e a arquitetura. Segundo Paulo Freire a inclusão é uma forma de flexibilizar a educação para que todos os alunos tenham acesso a uma educação básica de qualidade, Freire (2008).

Vygotsky (2007) acreditava que o ambiente pedagógico deve ser construído de forma a promover o desenvolvimento integral do ser humano, valorizando as interações sociais como base para a aprendizagem. Em sua perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem acontece de maneira mais significativa quando mediado por relações afetivas e sociais que respeitam as particularidades de cada indivíduo. Assim, um ambiente escolar efetivo e inclusivo não é apenas aquele que garante o acesso físico ao espaço escolar, mas aquele que favorece a participação ativa de todos os estudantes, independentemente de suas dificuldades físicas, intelectuais ou outras especificidades.

A escola, nesse sentido, deve constituir-se como uma verdadeira rede de afetos e significados, onde o desenvolvimento se dá na interação com o outro e com o meio, e onde o professor assume o papel de mediador, promovendo situações desafiadoras, mas acessíveis, dentro da chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). É por meio dessa mediação sensível e intencional que o aluno é estimulado a superar seus próprios limites, construindo conhecimentos em colaboração com seus pares e adultos mais experientes.

Portanto, a proposta de Vygotsky (2007) contribui diretamente para uma educação inclusiva ao reconhecer que o aprendizado não ocorre de forma isolada, mas está enraizado na vivência coletiva, no diálogo, na cooperação e na afetividade. Esse olhar transforma a escola em um espaço de pertencimento, onde todos têm voz, vez e oportunidade de se desenvolver plenamente.

A inclusão escolar no Brasil é uma política fundamental para garantir que estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e necessidades educacionais especiais tenham acesso ao ensino regular e possam participar de forma plena no ambiente educacional. Esse movimento está alinhado com os princípios de direitos humanos, buscando assegurar a igualdade de oportunidades e a eliminação de barreiras sociais e educacionais. Quando se fala em inclusão escolar está amparada por uma série de normas, legislações e diretrizes que buscam promover a educação para todos.

A Constituição Brasileira de 1988 representa um marco fundamental para a educação inclusiva no país. Em seu artigo 208, inciso III, assegura-se que o ensino fundamental é “obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”, abrangendo também o direito à educação para pessoas com deficiência.

Na sequência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Lei nº 9.394/96) reforça esse princípio ao estabelecer, em seus artigos, a obrigatoriedade da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. A LDB prevê que os sistemas de ensino devem garantir essa inclusão por meio de atendimento educacional especializado.

Outro avanço significativo foi a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), sancionada em 2015 (Lei nº 13.146/2015). Esse marco legal estabelece a acessibilidade e a participação plena das pessoas com deficiência em todos os aspectos da sociedade, incluindo a educação. A LBI trata a educação como um direito e propõe ajustes razoáveis para tornar a inclusão efetiva, como a adaptação de materiais pedagógicos, a formação continuada de profissionais e a utilização de tecnologias assistivas.

O Plano Nacional de Educação (PNE), por sua vez, também reforça a perspectiva da educação inclusiva, ao propor metas voltadas à universalização do atendimento educacional especializado e à promoção da acessibilidade em todos os níveis e modalidades de ensino.

Além dos documentos legais nacionais, é importante destacar marcos internacionais dos quais o Brasil é signatário, direta ou indiretamente. A Declaração de Salamanca, de 1994, resultado da Conferência Mundial de Educação Especial realizada na Espanha e vinculada à Organização das Nações Unidas (ONU), apresenta princípios, políticas e práticas voltadas às necessidades educacionais especiais. O documento orienta ações em níveis regionais, nacionais e internacionais para a estruturação de políticas e práticas em educação especial.

Outro marco relevante foi a Convenção da Guatemala, de 1999 – formalmente denominada Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas com Deficiência. Esse tratado internacional resultou, no Brasil, na promulgação do Decreto nº 3.956/2001, que reafirma o princípio de que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais assegurados a todas as demais pessoas.

As políticas de inclusão escolar no Brasil refletem o compromisso do Estado com a democratização do ensino, buscando garantir a igualdade de oportunidades para todos os estudantes, sem discriminação. Fundamentadas nos direitos humanos e na acessibilidade universal, essas políticas contemplam a adaptação curricular, a utilização de recursos pedagógicos adequados e a formação continuada de professores.



Apesar dos avanços conquistados, a plena implementação da inclusão escolar ainda enfrenta desafios significativos. A existência de marcos legais não garante, por si só, a efetivação das práticas inclusivas no cotidiano das instituições.

No dia a dia das escolas, é possível observar entraves que vão desde as condições da estrutura física até a insuficiente preparação pedagógica de alguns profissionais. Soma-se a isso a necessidade de refletir sobre como o currículo é adaptado e sobre as estratégias utilizadas para assegurar que a inclusão aconteça de forma efetiva, garantindo o direito de aprendizagem a todos os estudantes.

Mantoan (2003) defende que a educação inclusiva no Brasil deve ser implementada por meio de um processo gradual e contínuo, envolvendo a transformação das práticas pedagógicas e a adaptação do currículo.

Lev Vygotsky (1998), embora não seja brasileiro, exerce grande influência na educação especial e inclusiva, principalmente por meio de sua teoria sobre o desenvolvimento humano e o papel da interação social na aprendizagem. A teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é fundamental para compreender a inclusão educacional, pois indica que alunos com necessidades educacionais especiais podem avançar significativamente quando recebem apoio adequado e participam de interações sociais significativas.

A educação inclusiva, portanto, vai além da simples adaptação curricular, exigindo mudanças profundas nas práticas pedagógicas, na formação docente e nas estruturas escolares para que a inclusão se torne efetiva.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa de cunho exploratório, com o objetivo identificar os aspectos e impactos apontados nos estudos sobre formação continuada na perspectiva educacional inclusiva.

Como abordagem metodológica optamos pela realização de um estudo de análise documental, centrada na revisão de literatura de artigos científicos publicados na plataforma Portal de Periódicos da CAPES, por ser uma base reconhecida nacional e internacionalmente pela qualidade e relevância de seus conteúdos acadêmicos na área da Educação.

A escolha pela análise documental justifica-se por permitir um exame aprofundado das produções científicas que abordam a formação continuada sob a perspectiva da inclusão escolar, sem a intervenção direta do pesquisador no campo. Essa estratégia foi adequada para identificar tendências, desafios e contribuições teóricas produzidas no Brasil entre os anos de 2006 a 2024 período que marca o fortalecimento de políticas públicas de inclusão, bem como a ampliação dos debates sobre práticas pedagógicas inclusivas.

A seleção dos artigos foi orientada por descritores previamente definidos, tais como: “formação continuada na perspectiva inclusiva”, “práticas inclusivas no Brasil” e “políticas de formação e práticas inclusivas”. Tais descritores foram escolhidos com base na recorrência terminológica em publicações da área e no alinhamento com o objetivo central da pesquisa. A triagem resultou em

um corpus composto por artigos publicados em periódicos de referência, como a Revista Brasileira de Educação e a Revista em Educação, que apresentam rigor metodológico e relevância temática.

A análise dos dados foi realizada por meio de leitura interpretativa e categorização temática, a partir da qual foram definidas três categorias analíticas: (1) Formação continuada na perspectiva inclusiva; (2) práticas inclusivas no Brasil; e (3) Políticas de formação e práticas inclusivas. Essa categorização permitiu identificar convergências e divergências nos enfoques teóricos e metodológicos adotados pelos autores, bem como destacar os principais entraves e avanços no campo da formação docente para a inclusão.

A justificativa para a definição dessas categorias está no fato de que elas refletem e organizam as dimensões fundamentais do debate contemporâneo sobre inclusão: a preparação crítica e contextualizada dos docentes, as práticas pedagógicas efetivas e a presença (ou ausência) de políticas públicas consistentes que sustentem tais práticas.

Assim, esta metodologia não apenas possibilita uma leitura crítica das produções acadêmicas sobre o tema, como também contribui para o debate sobre os caminhos possíveis para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta parte do estudo, apresentamos os resultados obtidos na pesquisa de revisão bibliográfica cujo objetivo consiste no mapeamento de estudos realizados sobre a formação continuada de professores na perspectiva educacional inclusiva. Essa análise busca atender ao objetivo geral do estudo: identificar os aspectos e impactos apontados nos estudos acerca da formação continuada nessa perspectiva. Para realizar o mapeamento, utilizamos o descritor “formação continuada e práticas inclusivas no Brasil”.

Como já mencionado na seção metodológica, a discussão foi estruturada a partir de categorias de análise, que destacamos a seguir: Formação continuada na perspectiva inclusiva; Práticas inclusivas no Brasil; e Políticas de formação e práticas inclusivas.

No quadro a seguir, apresentamos os estudos realizados no período de 2006 a 2024, articulando-os com as discussões propostas.

Quadro 1 – Mapeamento dos estudos sobre formação continuada no período de 2006 a 2024.

Nº	Título do artigo	Autores/ano	Objetivo	Resultados principais
01	Formação humana como centro processo de formação continuada de educadores.	Osmar Matiola (2015)	Formação Humana Crítica	Propõe a formação humana integral (afetiva, moral, existencial) como eixo da formação continuada; crítica ao modelo técnico.
02	Formação continuada de professores: educando para a inclusão e diversidade nas escolas	Nayane Moia de Freitas, Vandressa Lopes Da Silva (2024).	Inclusão e Diversidade	Analisa como a formação contínua contribui para práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis à diversidade cultural, cognitiva e emocional.



03	Políticas públicas de Formação Continuada de professores para a Educação Inclusivo Brasil: o que temos para hoje?	Míriam Matos Amaral. (2017).	Análise de Políticas Públicas	Estudo documental das políticas públicas brasileiras voltadas à formação para inclusão. Avalia implementação e limites.
04	As contribuições de Meirieu para a formação de professores e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas.	Alexandre Braga Vieira, Denise, Meyrelles de Jesus, Jovenildoda CruzLima, Clayde Aparecida Belo de Silva Mariano. (2020)	Teoria Pedagógica Aplicada à Inclusão	Usa a teoria de Meirieu para pensar formação como experiência; foca no vínculo entre teoria e prática para lidar com heterogeneidade.
05	Formação continuada: análise dos Recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente.	Viviane Preichardt Duek. (2014).	Práticas Inclusivas Docentes	Analisa práticas, recursos e desafios da formação continuada sob a ótica de professores que atuam em salas inclusivas.
06	Um processo de formação continuada: das necessidades formativas às possibilidades de formação.	Anaide Trevizan. (2006).	Diagnóstico de Necessidades Formativas.	Investiga necessidades de formação de docentes do SESI-SP; propõe reorganização dos programas com base nessas demandas.
07	Políticas para a educação inclusiva: formação de Professores.	Sandra Freitas de Souza. (2008).	Capacitação Docente e Inclusão.	Avalia se os professores da rede estadual estão preparados para atuar com alunos com NEEs; constata lacunas formativas e desconhecimento legal.

Fonte: Arquivos da autora (2025).

A análise foi conduzida a partir da leitura e classificação de artigos científicos publicados na plataforma Portal de Periódicos da CAPES e na BDTD, abrangendo o período de 2006 a 2024. Entre os documentos encontrados, destacam-se os artigos publicados entre 2006 e 2024 identificados por meio de descritores como “formação continuada na perspectiva inclusiva”, “práticas inclusivas no Brasil” e “políticas de formação e práticas inclusivas”. Esses estudos foram publicados em periódicos acadêmicos de destaque na área da educação, como a Revista Brasileira de Educação e a Revista em Educação.

A análise dos estudos revela uma crescente preocupação com a formação continuada de professores sob a ótica da educação inclusiva no Brasil. Os autores ressaltam que, além da criação de políticas públicas de inclusão, é fundamental assegurar a implementação efetiva dessas políticas nas escolas. Observa-se que, para que a inclusão seja genuinamente efetiva, não basta apenas estabelecer diretrizes; é imprescindível garantir que as crianças sejam de fato integradas e beneficiadas por um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e acessível.

4.1. A “Formação continuada na perspectiva inclusiva” identificada nos estudos

Os estudos analisados destacam a importância de uma formação continuada comprometida com a inclusão escolar, que vá além de abordagens meramente legais ou filosóficas, reconhecendo o papel do professor como agente ético e reflexivo diante da diversidade.

Freitas e Silva (2024) defendem que a formação deve transformar práticas pedagógicas e valorizar as singularidades dos alunos. Souza (2008), em pesquisa empírica, revela que, apesar da boa vontade dos docentes, existem lacunas significativas na formação específica e no conhecimento da legislação inclusiva. Amaral (2017) aponta a fragilidade das políticas públicas, que, embora previstas, nem sempre chegam de forma efetiva aos professores.

Duek (2014) destaca que o acesso escolar, por si só, não garante inclusão, sendo necessário que os processos formativos apoiem os docentes na superação dos desafios da heterogeneidade. Vieira (2020), inspirando-se em Meirieu, reforça que a formação deve ser vivida como uma experiência reflexiva e crítica, articulando teoria e prática.

Em conjunto, os autores defendem que a formação continuada inclusiva deve constituir um espaço de escuta, reconstrução e fortalecimento do compromisso com uma educação democrática e para todos.

4.2. Como são discutidas as “Práticas inclusivas no Brasil” a partir dos trabalhos analisados

Os estudos analisados indicam que, embora a inclusão escolar tenha avançado em termos de acesso, a efetivação de práticas inclusivas ainda enfrenta diversos obstáculos. Duek (2014) evidencia que a simples presença de alunos com deficiência nas salas de aula não garante sua inclusão real, destacando a falta de formação continuada, de recursos e de apoio pedagógico como barreiras persistentes.

De forma semelhante, Souza (2008) revela que os professores, apesar da boa vontade, muitas vezes carecem de preparo técnico e desconhecem a legislação inclusiva, atuando por intuição e sem respaldo institucional. Já Freitas e Silva (2024) ampliam a discussão ao considerar a inclusão em suas dimensões cultural, social e emocional, defendendo que práticas inclusivas só são possíveis quando apoiadas por formação crítica e planejada.

Vieira (2020), inspirando-se em Meirieu, ressalta que tais práticas devem ser sustentadas por experiências formativas reflexivas, capazes de articular teoria e prática e de promover o compromisso ético do professor com a diversidade.

Em síntese, os textos analisados revelam que práticas inclusivas eficazes dependem não apenas de condições estruturais adequadas e políticas de formação robustas, mas também do engajamento crítico e reflexivo dos docentes.

4.3. As “Políticas de formação e práticas inclusivas” nos estudos investigados

A efetivação da educação inclusiva no Brasil depende diretamente da qualidade e abrangência das políticas públicas de formação continuada docente. Os autores que integram esta categoria evidenciam um descompasso entre as normativas institucionais e a realidade enfrentada pelos professores.

Amaral (2017) destaca que, embora o país possua uma legislação avançada, as políticas formativas são, em geral, fragmentadas e pouco eficazes, não chegando de forma estruturada às escolas. Souza (2008) confirma essa lacuna, mostrando que muitos professores desconhecem os marcos



legais da inclusão e carecem de formação específica para aplicá-los. De forma complementar, Duek (2014) evidencia a necessidade de improviso dos docentes frente à ausência de políticas consistentes, o que compromete a efetividade da inclusão no cotidiano escolar.

Freitas e Silva (2024) defendem políticas de formação que sejam críticas, contínuas e alinhadas à diversidade cultural e social das escolas brasileiras. Em síntese, os textos analisados indicam que, sem políticas públicas bem elaboradas, com investimento, acompanhamento e diálogo constante com os educadores, a inclusão corre o risco de permanecer apenas como discurso, sem se concretizar como prática transformadora.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores assume um papel estratégico e indispensável, permitindo que os profissionais da educação acompanhem as constantes transformações metodológicas, tecnológicas e socioculturais. Além disso, promove a reflexão crítica, o intercâmbio de experiências e a incorporação de práticas pedagógicas inovadoras, adaptadas às necessidades específicas dos estudantes e às exigências da realidade contemporânea.

Contudo, a inclusão escolar transcende o cumprimento das legislações vigentes: ela exige mudanças estruturais e profundas na formação pedagógica dos docentes, na reconfiguração dos espaços escolares, na flexibilização curricular, no uso de materiais didáticos acessíveis e multimodais, bem como na integração de tecnologias assistivas. Além disso, demanda o constante aperfeiçoamento profissional, capacitando os educadores a lidar com a diversidade de forma ética, sensível e eficaz.

Assim, a formação permanente e qualificada dos professores, articulada a políticas públicas inclusivas e afirmativas, configura-se como um pilar essencial para a construção de uma educação equitativa, democrática e de qualidade. A integração entre práticas pedagógicas inclusivas, valorização da diversidade, fortalecimento da formação docente e implementação de políticas educacionais efetivas é, portanto, fundamental para superar desigualdades históricas e assegurar que o direito à educação seja plenamente garantido a todos, sem exceções.

6. REFERÊNCIAS

ARROYO, Carlos Rodrigues. **A prática educativa**: como um exercício de reflexão e transformação. São Paulo: Cortez, 1999.).

AMARAL, Míriam Matos. Políticas públicas de Formação Continuada de professores para a Educação Inclusiva no Brasil: o que temos para hoje?. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 120-140, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9841>. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRAGA Vieira, A.; MEYRELLES De Jesus, D.; da Cruz Lima, J.; BELO da SILVA Mariano, C. A. As contribuições de Meirieu para a formação continuada de professores e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, n. 258, p. 20, 20 set. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Art. 208, inciso III. Disponível em: www.planalto.gov.br . Acesso em: 9 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br . Acesso em: 9 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação–PNE, e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br . Acesso em: 9 jan. 2025.

DUEK, Viviane. Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. Artigos. **Educ. rev.** v. 30, n. 2. Jun 2014. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000200002>

FREITAS, N. R. de, & SILVA, V. L. da. Formação continuada de professores: educando para a inclusão e diversidade nas escolas. **Cuadernos De Educación Y Desarrollo**, v. 16, n. 10, e6026. <https://doi.org/10.55905/cuadv16n10-136>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MANTOAN, M. T. E. **A inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. Moderna.

Pimenta, S. G. **Formação de professores e desenvolvimento profissional: A relação com a prática docente**. São Paulo: Cortez Editora.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. Harvard University Press.

Como citar – ABNT

FREITAS, Maria da Conceição Ferreira de; CUNHA, Aldeci Fernandes da. Formação continuada e práticas inclusivas no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Poiesis Pedagógica**, Catalão/GO, Brasil, v. 23, e2025022, Dezembro, 2025. <https://doi.org/10.69532/2178-4442.v23.75127>

Como citar – APA

Freitas, M. da C. F. de., & Cunha, A. F. da. (2025). Formação continuada e práticas inclusivas no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Revista Poiesis Pedagógica*, 23, e2025022. <https://doi.org/10.69532/2178-4442.v23.75127>



Apêndice – Informações sobre o artigo

Histórico editorial

Submetido: 10 de agosto de 2025.

Aprovado: 21 de novembro de 2025.

Publicado: 26 de dezembro de 2025.

Conflito de interesse

Nada a declarar.

Declaração de disponibilidade de dados

Todos os dados foram apresentados/gerados no presente artigo.

Contribuição dos autores

Resumo/Abstract/Resumen: Maria da Conceição Ferreira de Freitas, Aldeci Fernandes da Cunha; **Introdução ou Considerações iniciais:** Maria da Conceição Ferreira de Freitas, Aldeci Fernandes da Cunha; **Referencial teórico:** Maria da Conceição Ferreira de Freitas, Aldeci Fernandes da Cunha; **Metodologia:** Maria da Conceição Ferreira de Freitas, Aldeci Fernandes da Cunha; **Análise de dados:** Maria da Conceição Ferreira de Freitas, Aldeci Fernandes da Cunha; **Discussão dos resultados:** Maria da Conceição Ferreira de Freitas, Aldeci Fernandes da Cunha; **Conclusão ou Considerações finais:** Maria da Conceição Ferreira de Freitas, Aldeci Fernandes da Cunha; **Referências:** Maria da Conceição Ferreira de Freitas, Aldeci Fernandes da Cunha; **Revisão do manuscrito:** Maria da Conceição Ferreira de Freitas, Aldeci Fernandes da Cunha; **Aprovação da versão final publicada:** Maria da Conceição Ferreira de Freitas, Aldeci Fernandes da Cunha.

Direitos Autorais

Os direitos autorais são mantidos pelos autores, os quais concedem à Revista Poiesis Pedagógica os direitos exclusivos de primeira publicação. Os autores não serão remunerados pela publicação de trabalhos neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicado nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista. Os editores da Revista Poiesis Pedagógica têm o direito de realizar ajustes textuais e de adequação às normas da publicação.

Open Access

Este artigo é de acesso aberto (**Open Access**) e sem cobrança de taxas de submissão ou processamento de artigos dos autores (**Article Processing Charges – APCs**). O acesso aberto é um amplo movimento internacional que busca conceder acesso online gratuito e aberto a informações acadêmicas, como publicações e dados. Uma publicação é definida como 'acesso aberto' quando não existem barreiras financeiras, legais ou técnicas para acessá-la—ou seja, quando qualquer pessoa pode ler, baixar, copiar, distribuir, imprimir, pesquisar ou usá-la na educação ou de qualquer outra forma dentro dos acordos legais.



Licença de uso

Este artigo é licenciado sob a Licença **Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0)**. Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o artigo em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial nesta revista.



Verificação de Similaridade

Este artigo foi submetido a uma verificação de similaridade utilizando o software de detecção de texto **iThenticate** da Turnitin, através do serviço **Similarity Check** da Crossref.



Processo de avaliação

Revisão por pares duplo-cega (**Double blind peer review**).

Editora

Cláudia Tavares do Amaral

Fomento

O artigo foi editado, diagramado e publicado com o apoio do auxílio financeiro concedido pela **FAPEG Edital nº 10/2023** – Programa de Apoio a Periódicos Científicos de Instituições de Ensino Superior do Estado de Goiás.



Publisher

Este artigo foi Publicado na **Revista Poiesis Pedagógica** vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da **Universidade Federal de Catalão - UFCAT**. A Revista Poiesis Pedagógica publica artigos de natureza técnico-científica, provenientes de estudos e pesquisas que ofereçam subsídios para o desenvolvimento do conhecimento educacional, propiciando um diálogo entre os diferentes campos da educação no Portal de Periódicos da UFCAT. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião do corpo editorial ou da referida universidade. Na **Avaliação CAPES (2017-2020)** a Revista Poiesis Pedagógica obteve **Qualis B1**.

