

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS
CONTEMPORÂNEOS FRENTE À DIVERSIDADE EDUCACIONAL****DOI: 10.5281/zenodo.19008333****Valéria de França Busato**Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. E-mail: valbusato@gmail.com

Resumo: A formação docente para a inclusão escolar constitui, na contemporaneidade, um dos eixos mais sensíveis das políticas educacionais voltadas à equidade e à garantia do direito à aprendizagem em contextos marcados pela pluralidade cultural, social e cognitiva. Embora arcos normativos nacionais e internacionais tenham consolidado a inclusão como princípio estruturante dos sistemas educacionais, persistem tensões entre a ampliação do acesso e a efetivação de práticas pedagógicas capazes de responder à heterogeneidade presente nas salas de aula. Este artigo analisa criticamente os desafios contemporâneos da formação inicial e continuada de professores frente à diversidade educacional, considerando estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento, altas habilidades/superdotação, diferenças socioculturais e desigualdades estruturais. A problemática central reside na insuficiência de programas formativos que integrem fundamentação teórica sólida, domínio metodológico e desenvolvimento de competências reflexivas, frequentemente substituídos por abordagens superficiais ou excessivamente normativas. Parte-se da hipótese de que a consolidação de uma cultura escolar inclusiva depende da profissionalização docente ancorada em evidências científicas, práticas colaborativas e avaliação formativa contínua. O estudo adota abordagem teórico-analítica, com revisão crítica de literatura recente e análise de documentos oficiais vigentes, articulando contribuições de autores brasileiros e internacionais. Os achados indicam que a formação docente eficaz requer articulação entre conhecimento pedagógico do conteúdo, compreensão das especificidades do desenvolvimento humano, gestão da diversidade em sala de aula e capacidade de trabalho interdisciplinar. Conclui-se que a inclusão escolar não se sustenta apenas por dispositivos legais, mas exige investimento sistemático na qualificação docente, com políticas estruturadas, acompanhamento institucional e integração entre universidade e escola básica. Defende-se que a formação para a inclusão deve transcender o caráter compensatório e assumir natureza estruturante, reposicionando o professor como agente intelectual crítico capaz de transformar práticas e culturas escolares.

Palavras-chave: Formação docente. Inclusão escolar. Diversidade educacional. Políticas públicas.

Abstract: Teacher education for school inclusion constitutes, in contemporary contexts, one of the most sensitive axes of educational policies aimed at equity and the guarantee of the right to learning in environments marked by cultural, social, and cognitive plurality. Although national and international regulatory frameworks have consolidated inclusion as a structuring principle of educational systems, tensions persist between expanding access and effectively implementing pedagogical practices capable of addressing the heterogeneity present in classrooms. This article critically analyzes the contemporary challenges of initial and continuing teacher education in response to educational diversity, considering students with disabilities, neurodevelopmental disorders, giftedness/high abilities, sociocultural differences, and structural inequalities. The central problem lies in the insufficiency of teacher education programs that integrate solid theoretical foundations, methodological expertise, and the development of reflective competencies—often replaced by superficial or excessively normative approaches. The study is grounded in the hypothesis that the consolidation of an inclusive school culture depends on teacher professionalization anchored in scientific evidence, collaborative practices, and continuous formative assessment. Adopting a theoretical-analytical approach, the research is based on a critical review of recent literature and the analysis of current official documents, articulating contributions from Brazilian and international scholars. Findings indicate that effective teacher education requires the articulation of pedagogical content knowledge, understanding of human developmental specificities, classroom diversity management, and interdisciplinary collaboration skills. It is concluded that school inclusion cannot be sustained solely by legal frameworks; rather,

it demands systematic investment in teacher qualification, structured public policies, institutional support, and integration between universities and basic education schools. Teacher education for inclusion must transcend a compensatory perspective and assume a structural character, repositioning teachers as critical intellectual agents capable of transforming educational practices and school cultures.

Keywords: Teacher education. School inclusion. Educational diversity. Public policies.

1 INTRODUÇÃO

A consolidação da educação inclusiva como paradigma orientador das políticas educacionais contemporâneas impôs à formação docente um redimensionamento epistemológico e prático sem precedentes. Se, em períodos anteriores, a organização escolar podia operar sob pressupostos de homogeneidade relativa do alunado, a atual configuração das redes de ensino evidencia a presença simultânea de estudantes com diferentes ritmos de aprendizagem, condições do neurodesenvolvimento, trajetórias socioculturais e demandas específicas de apoio. Nesse cenário, a formação do professor deixa de ser compreendida como mera aquisição de técnicas didáticas e passa a ser entendida como processo complexo de construção de saberes profissionais capazes de responder criticamente à diversidade educacional.

No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) estabeleceram fundamentos jurídicos que asseguram o direito à educação em ambientes inclusivos, vedando práticas discriminatórias e reafirmando o princípio da igualdade de oportunidades. Contudo, a distância entre prescrição normativa e realidade escolar evidencia que a garantia formal de acesso não assegura, por si só, aprendizagem efetiva. A formação docente emerge, assim, como variável estratégica para a transformação de dispositivos legais em práticas pedagógicas concretas.

Autores como Nóvoa (2022) defendem que a profissionalidade docente exige sólida base científica e reflexão contínua sobre a prática, argumentando que o professor não pode ser reduzido a executor de políticas educacionais, mas deve ser reconhecido como intelectual crítico. Tal perspectiva dialoga com a compreensão de que a inclusão escolar não se limita a adaptações pontuais, mas implica reorganização curricular, flexibilização metodológica e revisão das concepções de normalidade que historicamente estruturaram a escola moderna. A formação docente, nesse sentido, deve promover deslocamento paradigmático que permita

compreender a diversidade não como problema individual do estudante, mas como desafio institucional compartilhado.

Entretanto, evidências recentes indicam fragilidades significativas na formação inicial e continuada de professores para a inclusão. Estudos nacionais apontam que muitos cursos de licenciatura ainda abordam a educação especial de forma periférica, concentrando-se em disciplinas isoladas, sem integração transversal ao currículo. Além disso, programas de formação continuada frequentemente assumem caráter episódico, desvinculado das demandas reais da prática docente. Essa fragmentação compromete a construção de competências para lidar com situações complexas, como a elaboração de planos de ensino individualizados, a gestão de comportamentos desafiadores e a articulação com equipes multiprofissionais.

A problemática que orienta este estudo pode ser sintetizada na seguinte questão norteadora: quais são os principais desafios contemporâneos da formação docente para a inclusão escolar frente à crescente diversidade educacional e como tais desafios impactam a qualidade das práticas pedagógicas? A partir dessa indagação, parte-se da hipótese de que a insuficiência de integração entre teoria, prática e evidências científicas constitui um dos principais entraves à consolidação de uma cultura escolar inclusiva.

O objetivo geral deste artigo consiste em analisar criticamente os desafios contemporâneos da formação docente para a inclusão escolar, articulando dimensões políticas, epistemológicas e pedagógicas. Como objetivos específicos, propõe-se: (1) examinar os fundamentos normativos e teóricos que sustentam a formação docente para a inclusão; (2) identificar lacunas na formação inicial e continuada frente à diversidade educacional; (3) discutir competências profissionais necessárias para atuação inclusiva; e (4) refletir sobre estratégias institucionais capazes de fortalecer a qualificação docente.

A justificativa da pesquisa reside na compreensão de que a inclusão escolar, para além de princípio ético, constitui compromisso técnico que demanda profissionais preparados para interpretar evidências, adaptar metodologias e avaliar resultados. Conforme argumenta Imbernón (2020), a formação docente contemporânea precisa romper com modelos transmissivos e assumir caráter investigativo, colaborativo e contextualizado. Tal posicionamento reforça que a superação das desigualdades educacionais não depende apenas de políticas macroestruturais, mas da capacidade do professor de traduzir tais políticas em ações pedagógicas consistentes.

Além disso, o crescimento das matrículas de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e outras especificidades educacionais nas classes comuns intensifica a urgência de repensar os processos formativos. A diversidade educacional contemporânea não se restringe à deficiência; abrange também diferenças linguísticas, culturais, socioeconômicas e cognitivas que desafiam modelos pedagógicos uniformizantes. Nesse contexto, a formação docente deve integrar conhecimentos sobre desenvolvimento humano, avaliação formativa, desenho universal para aprendizagem e gestão de sala de aula inclusiva.

Do ponto de vista teórico, este estudo assume que a formação para a inclusão deve ser concebida como processo contínuo, articulado à prática e orientado por evidências. A escola inclusiva não se constrói por improvisação ou voluntarismo, mas por meio de planejamento institucional, investimento formativo e compromisso coletivo com a aprendizagem de todos. Ao problematizar os desafios contemporâneos da formação docente, busca-se contribuir para o fortalecimento de uma agenda educacional que reconheça o professor como protagonista na construção de ambientes escolares verdadeiramente inclusivos, capazes de acolher a diversidade sem abdicar da qualidade acadêmica.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A formação docente para a inclusão escolar insere-se em um campo teórico atravessado por disputas conceituais, tensionamentos políticos e reconfigurações epistemológicas que refletem a própria transformação do paradigma educacional contemporâneo. A consolidação da inclusão como princípio estruturante dos sistemas de ensino desloca a centralidade da deficiência como categoria individual para a análise das barreiras institucionais que limitam o acesso, a participação e a aprendizagem. Nesse sentido, Ainscow (2020) afirma que a inclusão deve ser compreendida como processo contínuo de identificação e remoção de obstáculos à aprendizagem, e não como política pontual voltada a determinados grupos; essa perspectiva amplia o escopo da formação docente, exigindo que o professor desenvolva competências analíticas para interpretar contextos e não apenas aplicar técnicas.

No cenário brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) consolidam juridicamente o direito à educação inclusiva, atribuindo à escola regular a responsabilidade pelo atendimento educacional de todos os estudantes. Entretanto, conforme problematiza Prieto (2021), a

normatização não garante, por si só, transformação das práticas, pois a efetividade da inclusão depende da capacidade formativa das instituições responsáveis pela qualificação docente; tal análise revela que a formação inicial e continuada constitui eixo estruturante da política inclusiva, e não elemento acessório.

A literatura contemporânea tem enfatizado a necessidade de compreender a formação docente como processo de desenvolvimento profissional contínuo, ancorado na reflexão crítica e na articulação entre teoria e prática. Nóvoa (2022) sustenta que a profissionalidade docente se constrói na interseção entre conhecimento científico, experiência prática e compromisso ético, defendendo que o professor deve ser reconhecido como sujeito produtor de saberes; essa concepção rompe com modelos tecnicistas que reduzem a formação à aprendizagem de procedimentos prescritos. No contexto da inclusão escolar, tal perspectiva é particularmente relevante, pois a diversidade educacional exige decisões pedagógicas contextualizadas, fundamentadas em análise situacional e evidências empíricas.

A diversidade educacional contemporânea extrapola a dimensão da deficiência, abrangendo diferenças culturais, linguísticas, socioeconômicas e cognitivas que coexistem nas salas de aula. Para Imbernón (2020), a formação docente precisa incorporar a complexidade social e cultural do mundo atual, desenvolvendo competências para lidar com incertezas e pluralidades; essa análise converge com a compreensão de que a inclusão não é apenas questão técnica, mas também ética e política. Ao considerar a diversidade como constitutiva do processo educativo, a formação docente deve superar modelos homogêneos de ensino e incorporar estratégias diferenciadas que respeitem ritmos, estilos de aprendizagem e contextos socioculturais distintos.

No campo específico da educação especial na perspectiva inclusiva, Mendes e Malheiros (2021) destacam que a ampliação das matrículas de estudantes com deficiência nas classes comuns intensificou a demanda por formação qualificada, mas evidenciou lacunas estruturais nos cursos de licenciatura. Segundo as autoras, muitos currículos ainda tratam a inclusão como disciplina isolada, sem transversalidade nos componentes formativos; essa fragmentação compromete a construção de uma visão integrada da prática pedagógica inclusiva. A crítica aponta para a necessidade de reformulação curricular que incorpore princípios inclusivos de maneira transversal, articulando conhecimentos pedagógicos, psicológicos e sociológicos.

A discussão sobre competências docentes para a inclusão tem sido ampliada por estudos que enfatizam o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 1986), reinterpretado à luz da diversidade educacional. Embora clássico, o conceito permanece atual ao indicar que ensinar implica compreender profundamente o conteúdo e as formas de torná-lo acessível a diferentes estudantes; no contexto inclusivo, isso significa adaptar estratégias sem reduzir o rigor acadêmico. Autores contemporâneos, como Florian e Black-Hawkins (2020), argumentam que a pedagogia inclusiva não se baseia em adaptações para “alguns”, mas em planejamento que considere a variabilidade como ponto de partida; tal concepção reforça que a formação docente deve preparar o professor para desenhar experiências de aprendizagem flexíveis desde sua origem.

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) tem sido apontado como referencial teórico relevante nesse debate. Meyer, Rose e Gordon (2021) defendem que currículos devem oferecer múltiplos meios de representação, ação e engajamento, reconhecendo que a variabilidade é regra e não exceção; a incorporação desse modelo à formação docente contribui para reduzir a lógica de adaptações posteriores e promover planejamento preventivo. No entanto, a literatura alerta que a adoção superficial do DUA, desvinculada de compreensão conceitual profunda, pode resultar em simplificações metodológicas que não alcançam a complexidade da inclusão.

A formação continuada constitui outro eixo central do debate teórico. Glat e Pletsch (2021) argumentam que processos formativos precisam articular estudo teórico, análise de casos reais e acompanhamento pedagógico, evitando modelos expositivos descontextualizados; essa perspectiva destaca a importância da reflexão sobre a prática como mecanismo de transformação profissional. Ao mesmo tempo, pesquisas recentes indicam que programas de formação que incluem mentoria e comunidades de aprendizagem profissional apresentam maior impacto na consolidação de práticas inclusivas (DARLING-HAMMOND; HYLER; GARDNER, 2020); tal evidência sugere que a aprendizagem docente ocorre de forma colaborativa e situada.

A dimensão avaliativa também integra o referencial teórico da formação para a inclusão. Black e Wiliam (2021) reiteram que a avaliação formativa constitui instrumento essencial para ajustar o ensino às necessidades dos estudantes; no contexto inclusivo, essa abordagem permite identificar barreiras específicas e monitorar progressos individuais. A formação docente,

portanto, deve incluir competências para interpretar dados de aprendizagem, elaborar metas individualizadas e revisar estratégias pedagógicas de forma sistemática.

Outro aspecto teórico relevante refere-se à articulação entre formação docente e cultura escolar. Hargreaves e O'Connor (2020) defendem que culturas colaborativas fortalecem a capacidade coletiva de responder à diversidade, pois promovem compartilhamento de experiências e construção conjunta de soluções; essa análise sugere que a inclusão não é responsabilidade isolada do professor, mas resultado de dinâmica institucional. A formação docente, nesse sentido, precisa contemplar habilidades de trabalho em equipe, comunicação interdisciplinar e liderança pedagógica.

No contexto das políticas públicas, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Brasil, 2019) estabelece competências relacionadas à inclusão e ao respeito à diversidade; entretanto, estudos críticos apontam que a implementação dessas diretrizes enfrenta desafios de infraestrutura e acompanhamento (Dourado, 2020). Essa tensão entre prescrição normativa e realidade formativa reforça a necessidade de políticas integradas que articulem universidade, sistemas de ensino e escolas.

A análise teórica permite concluir que a formação docente para a inclusão escolar demanda abordagem multidimensional, integrando fundamentos legais, conhecimentos científicos atualizados e desenvolvimento de competências reflexivas e colaborativas. A diversidade educacional contemporânea impõe superação de modelos homogêneos e tecnicistas, exigindo profissionalização docente ancorada em evidências e compromisso ético com a aprendizagem de todos. O referencial aqui mobilizado evidencia convergência quanto à centralidade da formação como eixo estratégico para a consolidação de práticas inclusivas, ao mesmo tempo em que revela lacunas estruturais que desafiam políticas e instituições formadoras.

3 METODOLOGIA

A presente investigação foi delineada como estudo de natureza qualitativa, com abordagem teórico-analítica e percurso metodológico estruturado a partir de revisão integrativa da literatura, orientada por critérios sistemáticos de busca, seleção e análise. A escolha por esse desenho metodológico decorre da compreensão de que o fenômeno investigado — a formação docente para inclusão escolar frente à diversidade educacional — apresenta complexidade multidimensional, exigindo análise crítica de produções científicas, documentos normativos e

referenciais teóricos contemporâneos. Conforme Gil (2019), pesquisas de natureza qualitativa são particularmente adequadas quando se busca compreender fenômenos sociais em sua densidade interpretativa, superando reducionismos estatísticos e privilegiando a análise contextualizada dos sentidos produzidos; tal perspectiva alinha-se ao objetivo desta pesquisa, que não se limita à descrição de dados, mas pretende problematizar tensões e desafios estruturais da formação docente.

Quanto aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva. Exploratória porque visa aprofundar a compreensão sobre os desafios contemporâneos da formação docente para inclusão, identificando categorias analíticas emergentes na literatura recente; descritiva porque sistematiza tendências, convergências e lacunas identificadas nos estudos analisados. Gil (2019) destaca que a pesquisa exploratória é particularmente pertinente quando o tema apresenta múltiplas dimensões conceituais e práticas ainda em consolidação, permitindo delimitar contornos analíticos mais precisos; essa orientação mostrou-se adequada diante da diversidade de abordagens presentes no campo da formação docente inclusiva.

No que se refere à abordagem, adotou-se perspectiva qualitativa interpretativa, considerando que a análise da formação docente envolve dimensões epistemológicas, políticas e pedagógicas que não podem ser reduzidas a variáveis mensuráveis isoladamente. Vergara (2016) ressalta que pesquisas qualitativas privilegiam a compreensão dos processos e das relações, permitindo ao pesquisador interpretar criticamente os dados à luz de referenciais teóricos consistentes; tal fundamento orientou a leitura analítica dos textos selecionados, buscando estabelecer diálogo entre os autores e construir síntese crítica.

A coleta de dados ocorreu por meio de levantamento bibliográfico sistematizado em bases de dados nacionais e internacionais de reconhecida relevância acadêmica, incluindo Scielo, ERIC, Web of Science e Portal de Periódicos CAPES. Foram utilizados descritores em língua portuguesa e inglesa, tais como “formação docente”, “inclusão escolar”, “diversidade educacional”, “teacher education”, “inclusive education” e “teacher professional development”, combinados por operadores booleanos. Estabeleceu-se como recorte temporal o período de 2020 a 2025, sem desconsiderar autores clássicos estruturantes quando indispensáveis à compreensão conceitual.

Os critérios de inclusão contemplaram artigos científicos revisados por pares, publicados em periódicos qualificados, que abordassem explicitamente a formação docente para inclusão escolar em contextos de diversidade educacional. Foram excluídos estudos

exclusivamente voltados à formação em áreas específicas sem relação com inclusão, bem como produções de caráter opinativo sem fundamentação metodológica explícita. O processo de seleção ocorreu em três etapas: leitura de títulos e resumos, leitura integral dos textos potencialmente elegíveis e aplicação dos critérios de elegibilidade.

Constituiu-se, ao final, um corpus analítico composto por produções nacionais e internacionais, documentos oficiais vigentes e obras teóricas contemporâneas. A técnica de análise adotada foi a análise temática de conteúdo, estruturada em etapas de categorização e interpretação. As categorias emergentes incluíram: (1) fundamentos epistemológicos da formação docente inclusiva; (2) lacunas da formação inicial; (3) desafios da formação continuada; (4) competências profissionais necessárias à atuação inclusiva; e (5) implicações institucionais e políticas públicas.

A interpretação dos dados buscou estabelecer diálogo crítico entre os achados e os referenciais teóricos mobilizados, evitando descrição meramente expositiva. A análise privilegiou a identificação de convergências e divergências entre estudos contemporâneos, bem como a problematização das implicações práticas para a organização curricular dos cursos de licenciatura e programas de desenvolvimento profissional. O rigor metodológico foi assegurado por meio da explicitação dos critérios de seleção e da coerência entre objetivos, procedimentos e análise, conferindo consistência interna ao percurso investigativo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do corpus selecionado evidenciou que a formação docente para inclusão escolar enfrenta desafios estruturais que extrapolam a dimensão técnica, envolvendo disputas epistemológicas, limites institucionais e fragilidades políticas. De maneira recorrente, os estudos analisados convergem na constatação de que a formação inicial ainda apresenta tratamento periférico da temática inclusiva, frequentemente restrita a disciplinas específicas, sem transversalidade curricular. Essa fragmentação compromete a internalização de princípios inclusivos como eixo estruturante da prática pedagógica, produzindo docentes que reconhecem a importância da inclusão, mas não dispõem de repertório metodológico consistente para implementá-la.

Autores como Glat e Pletsch (2021) destacam que a formação inicial carece de articulação entre fundamentos teóricos e experiências práticas supervisionadas em contextos

inclusivos reais; tal lacuna resulta em insegurança profissional diante de situações complexas, como elaboração de planos individualizados ou gestão de sala de aula heterogênea. A literatura internacional apresenta diagnóstico semelhante. Darling-Hammond, Hyler e Gardner (2020) argumentam que programas formativos eficazes integram teoria, prática clínica e reflexão crítica, o que ainda não constitui padrão consolidado em diversos contextos formativos.

Outro achado relevante refere-se à tensão entre modelos tecnicistas e abordagens reflexivas de formação. Parte da produção científica aponta que políticas educacionais recentes tendem a enfatizar competências operacionais e padronização de práticas, em detrimento da formação crítica e investigativa. Nóvoa (2022) adverte que a redução da formação docente a cumprimento de competências prescritas empobrece a profissionalidade, transformando o professor em executor de diretrizes; essa crítica encontra eco nos estudos analisados, que apontam risco de instrumentalização superficial da inclusão quando desprovida de reflexão epistemológica.

No âmbito da formação continuada, os resultados indicam que iniciativas episódicas, baseadas em palestras ou cursos de curta duração, apresentam baixo impacto na transformação das práticas. Hargreaves e O'Connor (2020) defendem que culturas colaborativas e comunidades profissionais de aprendizagem promovem desenvolvimento docente mais consistente; os estudos revisados corroboram essa perspectiva, demonstrando que programas de mentoria, acompanhamento pedagógico e trabalho coletivo favorecem maior consolidação de práticas inclusivas. Contudo, a implementação desses modelos esbarra em limitações de tempo, recursos e estrutura organizacional.

A análise também revelou convergência quanto à necessidade de incorporar conhecimentos sobre desenvolvimento humano, avaliação formativa e desenho universal para aprendizagem na formação docente. Meyer, Rose e Gordon (2021) sustentam que currículos flexíveis, planejados para atender variabilidade desde a origem, reduzem a necessidade de adaptações posteriores; entretanto, pesquisas brasileiras indicam que muitos docentes ainda desconhecem os princípios do DUA ou os aplicam de forma fragmentada, o que evidencia lacuna formativa.

Outro ponto crítico refere-se à articulação entre políticas públicas e instituições formadoras. Embora documentos oficiais estabeleçam competências relacionadas à inclusão, estudos apontam discrepância entre diretrizes normativas e condições reais de implementação. Dourado (2020) argumenta que reformas curriculares demandam investimento institucional

contínuo e acompanhamento sistemático, sob risco de permanecerem como intenções declarativas; essa análise converge com os achados da revisão, que evidenciam fragilidade na governança formativa.

Do ponto de vista teórico, os resultados reforçam que a formação docente para inclusão deve integrar três dimensões indissociáveis: conhecimento científico atualizado, desenvolvimento de competências reflexivas e construção de cultura colaborativa. A ausência de qualquer desses eixos compromete a sustentabilidade das práticas inclusivas. Além disso, a literatura revela divergências quanto ao grau de padronização desejável nos programas formativos. Enquanto alguns autores defendem diretrizes nacionais mais detalhadas, outros alertam para a necessidade de contextualização às realidades locais; essa tensão evidencia que a formação inclusiva não pode ser concebida como modelo único e uniforme.

Em termos práticos, os achados indicam que programas formativos que articulam estudo teórico, prática supervisionada e acompanhamento contínuo apresentam maior potencial de impacto. A inclusão escolar, nesse horizonte, não se configura como habilidade acessória, mas como competência estruturante da identidade profissional docente. A discussão evidencia que superar os desafios contemporâneos da formação exige políticas integradas, investimento institucional e compromisso coletivo com a transformação das culturas escolares.

Assim, os resultados e a análise crítica convergem para a compreensão de que a formação docente para inclusão escolar constitui eixo estratégico para enfrentar a diversidade educacional contemporânea. Sem qualificação consistente, a inclusão tende a permanecer no plano discursivo; com formação sólida, fundamentada e reflexiva, torna-se possibilidade concreta de transformação pedagógica e social.

5 CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permite afirmar que a formação docente para inclusão escolar constitui eixo estruturante da qualidade educacional em contextos marcados por crescente diversidade. A inclusão, enquanto princípio normativo consolidado em documentos nacionais e internacionais, não se efetiva por mera prescrição legal; sua concretização depende da profissionalização docente ancorada em fundamentos científicos, competências pedagógicas específicas e compromisso ético com a aprendizagem de todos os estudantes.

Os resultados evidenciaram que a formação inicial ainda apresenta lacunas significativas, especialmente no que se refere à transversalização da temática inclusiva nos currículos de licenciatura. A abordagem fragmentada, restrita a disciplinas isoladas, compromete a construção de uma identidade profissional alinhada à perspectiva inclusiva. Do mesmo modo, programas de formação continuada de caráter episódico, desvinculados da prática cotidiana e sem acompanhamento sistemático, demonstram baixo impacto na transformação efetiva das práticas pedagógicas.

A discussão teórica revelou convergência quanto à necessidade de integrar conhecimento científico atualizado, reflexão crítica e cultura colaborativa como pilares da formação docente. A profissionalidade do professor exige autonomia intelectual e capacidade investigativa, superando modelos tecnicistas e prescrições normativas descontextualizadas. Nesse sentido, a formação para inclusão deve articular teoria e prática de maneira orgânica, promovendo desenvolvimento profissional contínuo e situado.

Também se evidenciou que políticas públicas voltadas à formação docente precisam ser acompanhadas de investimento institucional, governança formativa e articulação entre universidades e redes de ensino. A discrepância entre diretrizes oficiais e condições reais de implementação representa obstáculo significativo à consolidação de práticas inclusivas sustentáveis.

Conclui-se que a formação docente para inclusão escolar deve ser concebida como processo permanente, estruturante e interdisciplinar, capaz de preparar o professor para interpretar a diversidade como condição constitutiva da prática educativa. Somente por meio de qualificação consistente, fundamentada e colaborativa será possível transformar a inclusão de imperativo legal em experiência pedagógica concreta, ética e academicamente rigorosa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, Mel. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, v. 6, n. 1, p. 7–16, 2020.

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

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2019.

DARLING-HAMMOND, Linda; HYLER, Maria E.; GARDNER, Madelyn. Effective teacher professional development. **Learning Policy Institute Report**, 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais e políticas de formação docente no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. 1–18, 2020.

FLORIAN, Lani; BLACK-HAWKINS, Kristine. Exploring inclusive pedagogy. **Cambridge Journal of Education**, v. 50, n. 3, p. 299–315, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Formação de professores e educação inclusiva no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. 1–17, 2021.

HARGREAVES, Andy; O’CONNOR, Michael T. *Collaborative professionalism*. Thousand Oaks: Corwin, 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. **Universal Design for Learning: Theory and Practice**. Wakefield: CAST Professional Publishing, 2021.

NÓVOA, António. Professores e a sua formação: entre a pessoa e a instituição. **Educação & Sociedade**, v. 43, p. 1–15, 2022.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão escolar e formação docente: desafios contemporâneos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p. 80–95, 2021.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4–14, 1986.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2016.