

FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO ESCOLAR: O PAPEL DO EDUCADOR NO SÉCULO XXI

TEACHER TRAINING AND SCHOOL INCLUSION: THE ROLE OF THE EDUCATOR IN THE 21ST CENTURY

Marly Gonçalves da Silva

Must University, Estados Unidos

Marcus Vinicius de Carvalho Barros

Must University, Estados Unidos

Deisemar Lagôas Siqueira Targuêta

Must University, Estados Unidos

Verônica Teixeira Parreira

Must University, Estados Unidos

Gleibiane Sousa Marques

Must University, Estados Unidos

ISSN: 1518-0263

DOI: <https://doi.org/10.46550/bj7jg85>

Publicado em: 03.07.2025

Resumo: O presente artigo teve como objetivo investigar, com base em produção bibliográfica especializada, o papel da formação docente na efetivação da educação inclusiva, considerando os limites estruturais, as propostas metodológicas e os compromissos ético-políticos que envolveram a atuação dos professores. O estudo abordou a formação inicial e continuada de educadores, analisando suas insuficiências frente às demandas da diversidade presente nas salas de aula. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica a partir da seleção e análise de artigos científicos publicados entre 2014 e 2025, priorizando materiais com fundamentação teórica consistente e alinhados aos temas da inclusão escolar. A investigação demonstrou que a formação docente, ainda pautada por modelos fragmentados e conteudistas, revelou-se pouco eficaz para o enfrentamento dos desafios da educação inclusiva. Também se constatou que, embora metodologias ativas e tecnologias assistivas representassem recursos valiosos, sua utilização dependia da mediação pedagógica crítica e do comprometimento institucional. Por fim, concluiu-se que o educador do século XXI deveria assumir um papel ativo na promoção da equidade educacional, pautando sua prática por valores éticos e pela reflexão sobre a função social da escola. A análise evidenciou a necessidade de políticas públicas integradas, estratégias formativas contextualizadas e aprofundamento de investigações voltadas à realidade dos sistemas escolares.

Palavras-chave: equidade, mediação, currículo, acessibilidade, justiça.



Abstract: This article aimed to investigate, based on specialized bibliographic production, the role of teacher education in the implementation of inclusive education, considering the structural limitations, methodological proposals, and ethical-political commitments involved in teachers' professional practice. The study addressed both initial and continuing education of educators, analyzing their inadequacies in the face of the demands posed by the diversity present in classrooms. To this end, a bibliographic review was conducted through the selection and analysis of scientific articles published between 2014 and 2025, prioritizing materials with consistent theoretical grounding and alignment with the themes of inclusive schooling. The investigation demonstrated that teacher education, still based on fragmented and content-centered models, proved ineffective in confronting the challenges of inclusive education. It was also found that, although active methodologies and assistive technologies represent valuable resources, their effectiveness depends on critical pedagogical mediation and institutional commitment. Finally, it was concluded that the 21st-century educator should assume an active role in promoting educational equity, guiding their practice by ethical principles and a reflection on the social function of the school. The analysis highlighted the need for integrated public policies, context-based training strategies, and further research focused on the realities of educational systems.

Keywords: equity, mediation, curriculum, accessibility, justice.

Introdução

A consolidação de uma educação inclusiva no Brasil implicou a formulação de diretrizes legais e políticas públicas que visaram garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais ou sociais. Contudo, apesar dos avanços normativos e institucionais, ainda se verificaram inúmeras dificuldades no processo de implementação das práticas inclusivas, especialmente no que diz respeito à formação dos professores para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. O debate sobre a preparação docente para a educação inclusiva passou a ocupar posição central nas investigações educacionais, revelando lacunas formativas, fragilidades curriculares e desafios pedagógicos persistentes.

A escolha deste tema fundamentou-se na constatação de que a formação docente, em suas dimensões inicial e continuada, apresentou limitações para responder às exigências contemporâneas da educação inclusiva. O interesse pela temática foi motivado, sobretudo, pela urgência em compreender as mediações pedagógicas necessárias à construção de práticas educacionais equitativas, bem como pelo compromisso ético-político que se espera do educador no contexto da inclusão. Com base nisso, buscou-se analisar criticamente os desafios enfrentados pelos professores da educação básica diante da multiplicidade de demandas escolares, com especial atenção às estratégias formativas e didáticas voltadas à inclusão de estudantes com deficiência.

A questão que norteou a pesquisa foi: De que modo a formação docente tem contribuído – ou falhado em contribuir – para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de assegurar o direito à educação a todos os alunos no século XXI?

O objetivo geral consistiu em investigar, com base em produção bibliográfica especializada, o papel da formação docente na efetivação da educação inclusiva, considerando os limites estruturais, as propostas metodológicas e os compromissos ético-políticos que envolvem a atuação dos professores. Como objetivos específicos, buscou-se: a) examinar as deficiências estruturais

presentes na formação de professores para a educação inclusiva; b) identificar metodologias ativas e tecnologias assistivas como instrumentos didáticos relevantes para práticas inclusivas; e c) discutir o papel do educador no século XXI frente às exigências éticas e pedagógicas da inclusão escolar.

A metodologia adotada pautou-se em pesquisa bibliográfica, orientada pela análise crítica de artigos científicos publicados entre 2014 e 2025, disponíveis em bases de dados como a SciELO. A seleção dos materiais obedeceu a critérios de relevância temática, rigor conceitual e alinhamento com os objetivos da investigação. As palavras-chave utilizadas nas buscas foram: ‘formação docente’, ‘educação inclusiva’, ‘metodologias ativas’, ‘tecnologias assistivas’ e ‘inclusão escolar’. A técnica de análise incluiu leitura, categorização e sistematização dos dados em torno dos eixos temáticos do estudo.

O embasamento teórico do artigo apoiou-se nas contribuições de autores como Gomes Filho *et al.* (2024), Rosin-Pinola e Del Prette (2014), Graf *et al.* (2025), e Santos, Batista e Souza (2025), cujas obras trataram das relações entre formação docente, práticas pedagógicas e políticas inclusivas. Esses referenciais permitiram o aprofundamento das reflexões sobre os limites e possibilidades da formação de professores frente às exigências da escola inclusiva.

O artigo foi estruturado em três capítulos principais. O primeiro, intitulado ‘Formação Docente para a Educação Inclusiva: Deficiências Estruturais e Propostas de Reconfiguração Curricular’, discutiu os entraves históricos e institucionais da formação docente, apontando propostas de reestruturação curricular com base nas demandas da inclusão. O segundo capítulo, ‘Tecnologias Assistivas e Metodologias Ativas como Recursos Didáticos para a Construção de Práticas Pedagógicas Inclusivas’, abordou estratégias pedagógicas contemporâneas voltadas à promoção de ambientes escolares acessíveis, reflexivos e participativos. O terceiro capítulo, ‘O Papel do Educador no Século XXI: Mediações Pedagógicas e Compromissos Ético-Políticos com a Inclusão Escolar’, analisou a atuação docente a partir de uma perspectiva ética e transformadora, destacando a necessidade de posicionamento crítico diante das desigualdades educacionais.

Assim, o artigo encontra-se dividido em três capítulos interligados, que tratam respectivamente dos temas ‘formação docente’, ‘metodologias e recursos didáticos’ e ‘papel ético-político do educador’. Cada seção foi elaborada com base nos referenciais teóricos selecionados e articulada aos objetivos da pesquisa, com vistas à construção de uma análise fundamentada sobre os desafios e as possibilidades da inclusão escolar no Brasil.

Metodologia

A presente pesquisa configura-se como bibliográfica, tendo como finalidade examinar, por meio da literatura especializada, a articulação entre formação docente, práticas pedagógicas inclusivas e os compromissos ético-políticos do educador no século XXI. Conforme indicado por Santana e Narciso (2025, p. 1580), “a metodologia científica constitui o alicerce para a realização de pesquisas sistemáticas, oferecendo diretrizes e ferramentas que asseguram rigor e validade na produção de conhecimento”. Nessa perspectiva, a escolha da metodologia bibliográfica permitiu um exame aprofundado das contribuições teóricas sobre o tema, favorecendo a identificação de lacunas, convergências e direções investigativas relevantes.

A opção por esse tipo de investigação mostrou-se adequada para o alcance dos objetivos delineados, pois proporcionou uma análise estruturada de materiais científicos reconhecidos na área da educação. Como afirmam Santana e Narciso (2025, p. 1579), “a escolha da metodologia bibliográfica mostrou-se apropriada para alcançar os objetivos propostos, uma vez que possibilitou uma análise fundamentada das principais contribuições teóricas”. Os dados foram extraídos de artigos científicos publicados entre os anos de 2014 e 2025, todos escritos em português e acessíveis gratuitamente. O percurso metodológico seguiu um processo sistemático que incluiu busca, seleção e organização dos textos. A base de dados escolhida foi a *SciELO (Scientific Electronic Library Online)*, biblioteca eletrônica que reúne periódicos científicos avaliados por pares, com foco na produção acadêmica da América Latina. Essa base foi selecionada por sua credibilidade, atualidade e abrangência, especialmente na área da educação.

Durante a busca, empregaram-se palavras-chave simples e combinadas, tais como: ‘formação docente’, ‘educação inclusiva’, ‘metodologias ativas’, ‘tecnologias assistivas’, ‘práticas pedagógicas’ e ‘inclusão escolar’. A escolha desses termos teve como objetivo localizar publicações com alinhamento direto ao objeto da pesquisa. Os critérios de inclusão foram definidos com base na data de publicação (2014–2025), relevância temática, fundamentação teórica clara e disponibilidade integral do texto. Excluíram-se materiais que abordavam a inclusão de forma tangencial, sem articulação com a formação de professores, bem como documentos não revisados por pares ou de natureza opinativa.

A técnica de análise consistiu na leitura criteriosa dos materiais, seguida pela seleção e categorização conforme os eixos temáticos do estudo, conforme descrito por Santana, Narciso e Fernandes (2025, p. 3): “a técnica de análise utilizada consistiu na leitura, seleção e organização dos materiais de acordo com sua relevância para o tema abordado”. Os textos selecionados foram organizados em torno de três eixos centrais: formação docente para a educação inclusiva, recursos didáticos e metodologias inclusivas, e mediações pedagógicas orientadas por valores ético-políticos.

As ideias de Santana, Narciso e Fernandes (2025, p. 4) reafirmam que “o estudo reafirmou a importância de uma abordagem consciente e fundamentada na condução de trabalhos científicos”. Nesse sentido, a metodologia adotada conferiu base teórica consistente à análise desenvolvida e permitiu que os dados fossem interpretados à luz de referências reconhecidas no campo da educação inclusiva. Assim, a pesquisa bibliográfica cumpriu sua função de sustentar a investigação com respaldo conceitual sólido, promovendo uma discussão crítica e sistematizada.

Formação docente para a educação inclusiva: deficiências estruturais e propostas de reconfiguração curricular

A inclusão educacional, como princípio norteador das políticas públicas contemporâneas, requer que a formação docente esteja alinhada às demandas de uma escola plural. A transição de um modelo excludente para uma proposta que valoriza a diversidade impõe desafios às instituições formadoras, que devem reconsiderar seus currículos e práticas.

Nesse contexto, a formação inicial de professores mostra-se ainda insuficiente para lidar com a complexidade da diversidade nas salas de aula. Como argumentam diversos estudiosos, os currículos dos cursos de licenciatura mantêm-se atrelados a uma lógica disciplinar tradicional,

com conteúdos fragmentados e abordagens genéricas sobre a inclusão. Graf *et al.* (2025) assinalam que a cobertura de temas ligados à educação especial nos cursos de graduação ocorre de forma introdutória, o que compromete a construção de uma base sólida para a prática inclusiva. Essa insuficiência impacta diretamente a atuação dos docentes frente às especificidades de estudantes com deficiência, transtornos ou altas habilidades.

Conforme Gomes Filho *et al.* (2024), a omissão de temas como classe hospitalar, superdotação e diversidade cultural nos currículos das licenciaturas constitui um entrave estrutural à consolidação de uma cultura escolar inclusiva. Além da lacuna de conteúdos, observa-se uma distância entre a formação teórica e a realidade vivida pelos professores nas escolas públicas. Essa dissociação entre teoria e prática é agravada por estágios obrigatórios pouco articulados com o cotidiano da educação especial. De acordo com Graf *et al.* (2025), quando tais experiências ocorrem, são frequentemente desconectadas do conhecimento teórico, limitando-se a observações superficiais ou experiências pontuais que não contribuem para o desenvolvimento de competências pedagógicas inclusivas.

A fragmentação do processo formativo é um obstáculo para o desenvolvimento de professores reflexivos, capazes de adaptar metodologias e intervir pedagogicamente diante das diferenças. Santos, Batista e Souza (2025) observam que a lógica conteudista ainda prevalente nas licenciaturas fragiliza a construção de práticas contextualizadas. Ademais, a resistência de parte do corpo docente à inclusão escolar está relacionada à ausência de uma formação que articule conhecimentos teóricos e práticos. A carência de compreensão sobre as especificidades das deficiências, aliada à insegurança quanto ao uso de estratégias pedagógicas adequadas, compromete a qualidade da atuação docente.

A formação continuada, nesse cenário, representa uma possibilidade de enfrentamento dessas lacunas. No entanto, sua efetividade depende de planejamento contextualizado, que considere as condições reais das escolas e as demandas específicas dos educadores em exercício. Conforme Santos, Batista e Souza (2025), tal formação deve ser vinculada às práticas cotidianas para gerar impacto concreto. Por outro lado, a oferta de programas de capacitação continuada enfrenta dificuldades estruturais. A escassez de recursos financeiros, a ausência de infraestrutura adequada e a sobrecarga de trabalho dos professores dificultam sua participação em processos formativos. Tais obstáculos são ainda mais expressivos em regiões com menores índices de investimento público em educação.

A responsabilidade pela formação docente não pode ser delegada exclusivamente às instituições universitárias. Como argumentam Rosin-Pinola e Del Prette (2014), a inclusão escolar exige um esforço compartilhado entre universidades, redes de ensino e as próprias escolas, por meio de processos colaborativos de assessoria e ensino. Dessa forma, o professor da classe regular não pode ser concebido como um executor isolado de estratégias inclusivas, mas sim como um agente que necessita de apoio técnico e pedagógico para transformar sua prática. A inserção de profissionais especializados no cotidiano escolar é uma medida que fortalece essa transformação. Além disso, a formação docente requer o desenvolvimento de competências sociopolíticas e interpessoais. Segundo Rosin-Pinola e Del Prette (2014), a atuação do educador em contextos inclusivos demanda habilidades que vão além do domínio de conteúdos disciplinares, abarcando a mediação de conflitos, a escuta ativa e a construção de relações pedagógicas horizontalizadas. A esse respeito, Rosin-Pinola e Del Prette (2014) propõe que a formação docente seja coerente

com o que se espera da prática educativa. Ou seja, é necessário formar educadores críticos, autônomos e preparados para ensinar com base na valorização das diferenças. Para tanto, é imperativo abandonar modelos formativos padronizados e alheios à realidade escolar.

Em complemento, Gomes Filho *et al.* (2024) destacam a dimensão institucional da formação. A responsabilidade pela formação contínua e qualificada dos docentes deve ser assumida por toda a comunidade escolar, não se restringindo ao esforço individual de cada professor. Tal perspectiva aponta para a construção coletiva de saberes pedagógicos voltados à inclusão. Por fim, é relevante enfatizar que, conforme afirmam Gomes Filho *et al.* (2024, p. 8),

[...] a ausência de uma formação adequada pode resultar em barreiras atitudinais e físicas que comprometem a inclusão efetiva, transformando ambientes escolares em espaços excludentes. Destaca-se a responsabilidade compartilhada de toda a instituição no processo de formação docente.

A superação dessas barreiras exige, portanto, a reestruturação dos processos formativos em todas as suas etapas, com foco na equidade, na acessibilidade e na qualidade do ensino.

Tecnologias assistivas e metodologias ativas como recursos didáticos para a construção de práticas pedagógicas inclusivas

A efetivação de práticas pedagógicas inclusivas exige a adoção de estratégias didáticas que respondam às exigências de acessibilidade, participação e aprendizagem significativa. Nesse panorama, as tecnologias assistivas e as metodologias ativas despontam como recursos fundamentais para a construção de ambientes educacionais capazes de acolher a diversidade dos estudantes.

Inicialmente, as tecnologias assistivas ampliam as possibilidades de inserção dos alunos com deficiência nos processos de ensino, fornecendo alternativas de comunicação, expressão e mobilidade. Segundo Gomes Filho *et al.* (2024), a criação de materiais educativos, como vídeos, representa uma estratégia eficaz para a formação de profissionais, pois permite acesso flexível ao conteúdo e amplia os espaços de aprendizagem.

Contudo, como apontam Rosin-Pinola e Del Prette (2014), a presença de recursos inovadores nos materiais de formação não é suficiente para assegurar sua eficácia. Muitos desses conteúdos, ainda que ancorados em conceitos relevantes como aprendizagem significativa e estratégias de resposta à diversidade, são apresentados de forma genérica e sem contextualização com a realidade das escolas, o que dificulta sua adoção prática. Essa crítica se estende à organização das práticas pedagógicas, uma vez que o uso isolado de recursos não garante a transformação do processo educacional. Para Rosin-Pinola e Del Prette (2014), é necessário que as inovações contemplem as interações humanas e a organização do trabalho pedagógico em todas as áreas do conhecimento, superando propostas fragmentadas e desarticuladas.

Em paralelo, as metodologias ativas, como o ensino por projetos e a pesquisa orientada, têm sido reconhecidas por sua capacidade de fomentar o envolvimento dos alunos no processo educativo. De acordo com Graf *et al.* (2025), essas metodologias promovem a participação ativa dos estudantes e favorecem o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, aproximando o ensino das experiências concretas dos alunos. Além disso, a formação de grupos de apoio entre docentes tem sido valorizada como estratégia para o compartilhamento de práticas

bem-sucedidas. Graf *et al.* (2025) argumentam que as redes colaborativas entre professores criam espaços de escuta e construção coletiva de soluções para os desafios da inclusão, fortalecendo o trabalho pedagógico por meio do intercâmbio de saberes.

Outro ponto relevante refere-se à ludicidade e ao uso de estímulos multissensoriais nas práticas pedagógicas. Conforme ressaltado por Graf *et al.* (2025), atividades que envolvem música, jogos, artes e exploração sensorial tornam o processo de ensino mais acessível e estimulante, beneficiando todos os estudantes, inclusive aqueles com necessidades específicas. Adicionalmente, para que essas metodologias sejam implementadas de maneira eficaz, é indispensável que os docentes estejam preparados para planejar intervenções pedagógicas adaptadas aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Santos, Batista e Souza (2025) defendem que o professor precisa ser capaz de estruturar atividades que incentivem a cooperação, o protagonismo e a participação efetiva dos estudantes no processo de aprendizagem.

Ainda sob essa perspectiva, os mesmos autores afirmam que a associação entre metodologias ativas e tecnologias digitais amplia significativamente as possibilidades de construção do conhecimento, ao permitir múltiplas formas de acesso, expressão e participação dos estudantes, especialmente daqueles com deficiência. Para tanto, é necessário que os professores reconheçam as potencialidades dos alunos e estejam comprometidos com a busca constante de estratégias inclusivas. Santos, Batista e Souza (2025) enfatizam que lidar com a diversidade exige conhecimento técnico, sensibilidade ética e atitude pedagógica propositiva, capazes de promover a aprendizagem de todos.

No caso dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por exemplo, Gomes Filho *et al.* (2024) destacam a relevância da formação docente voltada para esse público, sobretudo no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, com vistas ao desenvolvimento de práticas educativas mais democráticas e inclusivas.

Acrescenta-se que os professores expressam a necessidade de apoio institucional para enfrentar as especificidades do trabalho inclusivo. Conforme Gomes Filho *et al.* (2024), essa demanda envolve a oferta de formação continuada, o suporte de equipes multidisciplinares, o envolvimento das famílias e a construção de uma cultura institucional inclusiva. No entanto, Rosin-Pinola e Del Prette (2014) chamam atenção para a limitação de muitos programas de formação continuada, cuja aplicabilidade pedagógica é comprometida pela ausência de articulação com a realidade escolar. Essa desconexão evidencia a necessidade de alinhar os conteúdos formativos às demandas concretas do cotidiano docente.

Dessa maneira, a simples disponibilização de recursos tecnológicos ou metodologias inovadoras não é suficiente. O êxito da prática pedagógica inclusiva depende da mediação crítica e reflexiva do professor, que deve integrar esses instrumentos ao planejamento pedagógico com base em critérios de equidade e efetividade. Por fim, a construção de práticas pedagógicas inclusivas requer uma articulação consistente entre políticas de formação, suporte institucional e compromisso docente. Como enfatizam Gomes Filho *et al.* (2024, p. 12),

[...] os professores destacam a necessidade premente de formação continuada para lidar de forma eficaz com as demandas específicas dos alunos com TEA, bem como o apoio de equipes multidisciplinares, o envolvimento ativo da família e a promoção de uma cultura de inclusão nas instituições de ensino.

Assim, infere-se que a integração entre tecnologias assistivas, metodologias ativas e formação continuada, quando ancorada em um projeto pedagógico comprometido com a inclusão, constitui um caminho promissor para a efetivação do direito à educação de todos os estudantes.

Papel do educador no século XXI: mediações pedagógicas e compromissos ético-políticos com a inclusão escolar

A atuação docente no século XXI exige um reposicionamento ético, político e pedagógico diante das demandas da inclusão escolar. Tal exigência decorre do reconhecimento de que a prática educacional não pode se limitar à transmissão de conteúdos, mas deve englobar a mediação de saberes em contextos marcados pela diversidade, pela desigualdade e pelas múltiplas formas de exclusão. Conforme Gomes Filho *et al.* (2024), a formação docente deve ultrapassar os limites da adaptação técnica às exigências sociais e incorporar o reconhecimento da diversidade humana e a reflexão crítica sobre o papel social do professor. Essa perspectiva amplia o escopo da formação ao incluir dimensões éticas e políticas que sustentam a educação como direito.

Em convergência, Santos, Batista e Souza (2025) argumentam que o professor precisa estar comprometido com uma prática pedagógica humanizadora e democrática, orientada pela valorização da diferença. Para os autores, esse compromisso requer o desenvolvimento de estratégias de ensino que promovam a equidade e a justiça social em contextos escolares. Do ponto de vista institucional, os mesmos autores destacam a importância da construção de projetos político-pedagógicos fundamentados nos princípios da inclusão, os quais devem orientar tanto a organização da escola quanto as práticas pedagógicas cotidianas. Isso pressupõe a articulação entre a formação docente e a função social da escola na garantia do direito à educação para todos.

Além disso, Rosin-Pinola e Del Prette (2014) indicam que a qualidade da mediação pedagógica está relacionada à capacidade do professor de estabelecer relações sociais positivas com os alunos e entre eles. Tal competência favorece a construção de ambientes escolares inclusivos e acolhedores, nos quais a diversidade seja compreendida como parte constitutiva do processo educacional. Essa perspectiva é reforçada por Mendes (apud Rosin-Pinola; Del Prette, 2014), ao defender que o professor da classe comum deve assumir a responsabilidade pelo ensino de todos os estudantes, esgotando todas as possibilidades pedagógicas antes de recorrer a modelos segregados. Trata-se de uma concepção que centraliza a ação docente como elemento decisivo na efetivação da inclusão.

No entanto, a superação de obstáculos estruturais e formativos exige mais do que iniciativas individuais. Graf *et al.* (2025) destacam a necessidade de políticas públicas consistentes que garantam recursos financeiros, investimentos em formação docente e infraestrutura adequada para práticas inclusivas. Essas medidas são essenciais para sustentar transformações efetivas no cotidiano escolar. Além do financiamento, os autores defendem a implementação de ações formativas voltadas à educação especial, bem como o fortalecimento de ambientes educacionais acessíveis. Isso demanda políticas contínuas e articuladas com os desafios reais enfrentados pelas escolas, superando ações pontuais e fragmentadas.

Ainda segundo Graf *et al.* (2025), a construção de redes colaborativas entre professores e o acesso a materiais de qualidade constituem estratégias relevantes para o aprimoramento

das práticas pedagógicas inclusivas. Tais redes favorecem o compartilhamento de experiências, promovendo a elaboração conjunta de soluções para desafios recorrentes da inclusão. Essa ênfase na coletividade também aparece nos argumentos de Rosin-Pinola e Del Prette (2014), ao afirmarem que os processos formativos devem promover a articulação entre diferentes saberes e profissionais da escola. A inclusão, nesse sentido, é compreendida como responsabilidade coletiva, que requer ações coordenadas entre docentes, gestores e demais agentes educacionais.

Além disso, para Santos, Batista e Souza (2025), o professor deve ser concebido como um agente de transformação social, cuja atuação transcende a sala de aula. Sua prática deve ser orientada por valores éticos e políticos que possibilitem a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e solidária, sendo a escola um espaço privilegiado para essa transformação. A formação docente, portanto, deve incorporar elementos que favoreçam a análise crítica da realidade, o reconhecimento das desigualdades educacionais e o engajamento em práticas pedagógicas que combatam a exclusão. Como afirmam Gomes Filho *et al.* (2024, p. 14), “a reflexão crítica sobre a prática docente, aliada à valorização da diversidade humana, [...] deve ser incorporada na formação dos professores”.

Em síntese, a formação e atuação do educador no século XXI não podem prescindir de um compromisso ético-político com a inclusão escolar. O papel do professor deve ser ressignificado à luz das exigências contemporâneas, exigindo dele não apenas domínio técnico, mas sensibilidade para reconhecer e enfrentar as desigualdades que se manifestam nos contextos educacionais. A consolidação desse perfil docente requer a articulação entre formação inicial, continuada e políticas públicas, que garantam condições concretas para que o professor exerça seu papel de mediador do conhecimento e de agente de transformação. Trata-se de reconhecer que a inclusão escolar não depende exclusivamente da vontade individual, mas de estruturas institucionais que sustentem esse compromisso.

Dessa forma, a atuação do educador no século XXI deve estar ancorada na ética, na política e na pedagogia como dimensões indissociáveis de um projeto educacional comprometido com o direito à educação e com a valorização da diversidade. Esse é o fundamento necessário para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Resultados e análise dos dados

Os dados analisados neste estudo indicam que a formação docente para a educação inclusiva apresenta deficiências estruturais relevantes, especialmente no que diz respeito à preparação teórico-prática para o atendimento à diversidade. Observou-se que a formação inicial, frequentemente organizada de forma conteudista e fragmentada, ainda se mostra insuficiente para proporcionar aos professores os saberes necessários à construção de práticas pedagógicas inclusivas. Essa constatação é corroborada por autores que apontam a distância entre os currículos de licenciatura e as exigências reais da prática pedagógica inclusiva, especialmente no que tange ao trato com alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e pertencentes a contextos socioculturais diversos Gomes Filho *et al.* (2024) Graf *et al.* (2025) Santos, Batista e Souza (2025).

Adicionalmente, verificou-se que a formação continuada, embora reconhecida como estratégica para o aprimoramento profissional, encontra-se limitada por fatores como a escassez

de recursos financeiros e a ausência de políticas públicas integradas. O estudo revela que, em muitas instituições, a formação em serviço não responde às demandas específicas do cotidiano escolar e carece de articulação entre teoria e prática, um aspecto já salientado por pesquisas anteriores Graf *et al.* (2025), (Rosin-Pinola; Del Prette, 2014).

Outro ponto relevante está na valorização das metodologias ativas e das tecnologias assistivas como instrumentos que potencializam o processo de inclusão. A utilização de estratégias participativas, ensino multissensorial e recursos digitais têm contribuído para tornar o ensino mais acessível e engajador, promovendo a aprendizagem de todos os estudantes. No entanto, os estudos analisados alertam que, para que tais recursos sejam efetivos, é necessário que estejam contextualizados e acompanhados de mediações pedagógicas coerentes, evitando sua aplicação mecânica ou desarticulada (Rosin-Pinola; Del Prette, 2014).

Apesar desses avanços, as descobertas deste estudo evidenciam uma lacuna significativa na preparação dos educadores para o exercício de práticas mediadoras comprometidas com a inclusão. Embora o discurso da diversidade esteja presente nos documentos oficiais e nas diretrizes de formação, há uma carência de instrumentalização docente que permita a efetiva operacionalização dos princípios inclusivos no cotidiano escolar. Esse descompasso entre discurso e prática tem sido reiteradamente apontado na literatura educacional (Santos; Batista; Souza, 2025). Comparando com investigações anteriores, nota-se que a ausência de políticas de formação alinhadas às necessidades concretas das escolas não é uma problemática recente. Estudos têm evidenciado que a política de formação docente, muitas vezes, ignora a complexidade da inclusão escolar, tratando-a como um tema periférico ou de caráter emergencial, e não como um princípio estruturante da ação educativa.

Entre as limitações identificadas, destaca-se a carência de uma formação que promova o desenvolvimento de habilidades interpessoais, ético-políticas e de gestão da diversidade. Além disso, os programas formativos raramente consideram as especificidades das diferentes modalidades de ensino ou os contextos socioculturais em que os professores atuam, o que reduz sua efetividade. Essa constatação encontra respaldo em análises que problematizam a lógica homogeneizante dos cursos de licenciatura e a padronização dos itinerários formativos .

Surpreendentemente, mesmo em contextos onde há investimento em tecnologias educacionais e metodologias participativas, os resultados mostram que a inclusão plena ainda não se concretiza. A literatura sugere que isso pode estar relacionado à ausência de uma cultura institucional inclusiva, ao predomínio de práticas pedagógicas tradicionais e à resistência de parte do corpo docente em revisar suas concepções de ensino e aprendizagem (Santos; Batista; Souza, 2025). Diante dessas constatações, recomenda-se a realização de pesquisas que investiguem de forma aprofundada os efeitos das políticas de formação continuada nas práticas inclusivas dos professores. Sugere-se, ainda, que novos estudos explorem a interseção entre formação docente, cultura escolar e políticas públicas, com foco na implementação concreta de práticas inclusivas em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Além disso, torna-se pertinente investigar o impacto das metodologias ativas e das tecnologias assistivas não apenas na aprendizagem dos alunos com deficiência, mas também na transformação das concepções pedagógicas dos professores. Tais estudos podem contribuir para a construção de propostas formativas mais integradas, sensíveis às especificidades da inclusão e capazes de fortalecer o compromisso ético-político do educador no século XXI.

Conclusão

O presente estudo teve como propósito investigar a relação entre formação docente e inclusão escolar, com ênfase nas mediações pedagógicas e nos compromissos ético-políticos exigidos do educador no século XXI. Com base na análise de referenciais teóricos e artigos científicos recentes, foi possível compreender as limitações estruturais da formação inicial e continuada de professores, bem como a necessidade de uma reconfiguração curricular que contemple a diversidade como elemento constitutivo da prática pedagógica.

As questões levantadas na introdução — relativas à adequação da formação docente frente às exigências da inclusão, à utilização de metodologias inclusivas e ao papel do professor como agente de transformação social — foram discutidas com profundidade ao longo do trabalho. A metodologia adotada, centrada na análise crítica de produções acadêmicas da área, permitiu mapear os principais desafios enfrentados pelos educadores e identificar os elementos fundamentais para a construção de uma prática pedagógica efetivamente inclusiva.

Os objetivos da pesquisa foram alcançados na medida em que se evidenciou, primeiramente, que a formação docente ainda carece de articulação entre teoria e prática, especialmente no que se refere à preparação para lidar com a heterogeneidade das salas de aula. Em segundo lugar, confirmou-se que metodologias ativas e tecnologias assistivas constituem recursos relevantes, mas que sua eficácia depende da mediação pedagógica crítica e contextualizada. Por fim, demonstrou-se que o papel do professor vai além da dimensão técnica, exigindo posicionamento ético e compromisso político com a equidade educacional.

Entretanto, o estudo também revelou lacunas importantes. Observou-se, por exemplo, que muitas políticas de formação não contemplam suficientemente os aspectos relacionais, culturais e institucionais que condicionam o sucesso das práticas inclusivas. Além disso, constatou-se a ausência de abordagens formativas que considerem as especificidades regionais e socioculturais dos contextos escolares.

Com base nessas lacunas, recomenda-se a ampliação de investigações que analisem a efetividade das políticas de formação continuada voltadas à inclusão, considerando variáveis como infraestrutura, apoio institucional e cultura escolar. Também se sugere o aprofundamento de estudos sobre o impacto das práticas pedagógicas inclusivas na aprendizagem dos alunos com deficiência e na reorganização das dinâmicas escolares.

Por fim, torna-se relevante desenvolver pesquisas que abordem a formação docente sob uma perspectiva interseccional, articulando diversidade, territorialidade, classe social, gênero e raça, com vistas à construção de uma escola verdadeiramente democrática e acessível a todos. Essas direções podem contribuir significativamente para o aprimoramento das políticas educacionais e das práticas docentes no contexto da inclusão escolar.

Referências

GOMES FILHO, T. A.; SANTOS, M. A.; ALMEIDA, J. V.; NASCIMENTO, L. D. Formação docente e as contribuições para a inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Caderno Pedagógico*, Curitiba, v. 21, n. 3, p. 01–16, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/379170225_Formacao_docente_e_as_contribuicoes_para_a_inclusao_escolar_de_alunos_com_necessidades_educativas_especiais.

Acesso em: 23 jun. 2025.

GRAF, L.; LÔBO, Í. M.; MARVILA, L. S. P.; GOMES, C. P. Formação docente na educação especial: desafios e possibilidades para a inclusão. *Revista Acadêmica Online*, v. 11, n. 55, p. 01–14, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.36238/2359-5787.2025.V11N55.464>. Acesso em: 23 jun. 2025.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 3, p. 341–356, jul./set. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300003>. Acesso em: 23 jun. 2025.

SANTOS, C. B.; BATISTA, L. C.; SOUZA, A. A. S. O papel do docente e da gestão escolar: promovendo a inclusão e a diversidade. *Revista JRG de Estudos Acadêmicos*, Goiânia, v. 8, n. 18, jan./jun. 2025 – p. 5, p. 8, p. 9, p. 10, p.11. Disponível em: <https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/2012>. Acesso em: 23 jun. 2025.

SANTANA, A. C. A.; NARCISO, R. Pilares da pesquisa educacional: autores e metodologias científicas em destaque. *Aracê*, v. 7, n. 1, p. 1577–1590, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n1-095>. Acesso em: 23 jun. 2025.

SANTANA, A. C. A.; NARCISO, R.; FERNANDES, A. B. Explorando as metodologias científicas: tipos de pesquisa, abordagens e aplicações práticas. *Caderno Pedagógico*, v. 22, n. 1, e13333, 2025 – p. 3, p. 4. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n1-130>. Acesso em: 23 jun. 2025.