

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRÁTICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES REAIS

*INCLUSIVE EDUCATION IN PRACTICE: REAL CHALLENGES AND POSSIBILITIES*

**Silvania Campos de Jesus Mancioli**

Universidad Internacional Tres Fronteras, Paraguai

**Adriana Candido do Carmo**

MUST University, Estados Unidos

**Drielly Lorenzon**

MUST University, Estados Unidos

**Sivanildo de Sousa Martins**

Faculdade Porto Velho, Brasil

**Valdirene Andrade Honório**

Universidad Internacional Tres Fronteras, Paraguai

ISSN: 1518-0263

DOI: <https://doi.org/10.46550/bwserf79>

Aceito em: 11.05.2026

**Resumo:** Ao discutir a educação inclusiva na prática escolar, este artigo teve como objetivo analisar como a formação docente, os desafios estruturais e as estratégias pedagógicas se articularam na construção de respostas educacionais voltadas à diversidade na escola básica. O tema centrou-se na relação entre trabalho docente, suporte escolar e mediações pedagógicas voltadas ao atendimento da diversidade, com atenção às lacunas de formação, à insuficiência de recursos humanos e à necessidade de articulação entre teoria e prática. Metodologicamente, realizou-se pesquisa bibliográfica, mediante levantamento, seleção, leitura e análise de produções científicas recentes localizadas em base acadêmica, com definição prévia de critérios de inclusão e exclusão, o que possibilitou organizar os referenciais em eixos temáticos coerentes com os objetivos do estudo. Os resultados indicaram que a efetivação da inclusão escolar dependeu de formação continuada vinculada à realidade da escola, de políticas públicas capazes de sustentar o trabalho pedagógico e de estratégias como mediação docente, flexibilização do planejamento, adequação de materiais e atuação colaborativa entre profissionais. Concluiu-se que a inclusão não se limitou ao acesso do estudante à classe comum, mas exigiu condições concretas para garantir participação, aprendizagem e permanência, evidenciando que a qualificação docente, embora indispensável, não produziu efeitos satisfatórios quando desvinculada de apoio institucional e reorganização estrutural da escola.

**Palavras-chave:** Mediação Docente. Diversidade. Aprendizagem. Políticas Públicas. Acessibilidade.



**Abstract:** When discussing inclusive education in school practice, this article aimed to analyze how teacher education, structural challenges, and pedagogical strategies were articulated in the construction of educational responses directed toward diversity in basic education. The theme focused on the relationship between teaching work, school support, and pedagogical mediation aimed at addressing diversity, with attention to gaps in training, insufficient human resources, and the need to connect theory and practice. Methodologically, bibliographic research was carried out through the survey, selection, reading, and analysis of recent scientific publications located in an academic database, with prior definition of inclusion and exclusion criteria, which made it possible to organize the references into thematic axes consistent with the objectives of the study. The results indicated that the implementation of inclusive education depended on continuing education linked to the school reality, on public policies capable of sustaining pedagogical work, and on strategies such as teacher mediation, flexible planning, adaptation of materials, and collaborative work among professionals. It was concluded that inclusion was not limited to the student's access to the regular classroom, but required concrete conditions to ensure participation, learning, and permanence, showing that teacher qualification, although indispensable, did not produce satisfactory effects when disconnected from institutional support and the structural reorganization of the school.

**Keywords:** Teacher Mediation. Diversity. Learning. Public Policies. Accessibility.

## Introdução

A educação inclusiva constituiu-se, nas últimas décadas, como um dos eixos centrais do debate educacional, sobretudo diante da ampliação do acesso de estudantes com deficiência às classes comuns da Educação Básica e da crescente exigência de reorganização das práticas escolares. Nesse contexto, o presente artigo delimitou-se à análise da inclusão escolar em sua dimensão prática, com ênfase na formação docente, nos desafios estruturais da escola básica e nas estratégias pedagógicas mobilizadas para responder à diversidade. Tal delimitação mostrou-se necessária porque a presença do estudante no espaço escolar, por si só, não assegurou participação, aprendizagem e permanência com qualidade, tornando indispensável examinar os fatores que favoreceram ou limitaram a efetivação desse processo no cotidiano educativo.

A escolha do tema justificou-se pela relevância social, pedagógica e acadêmica da educação inclusiva no cenário contemporâneo. A motivação para seu estudo esteve associada à constatação de que a ampliação das políticas de acesso não foi acompanhada, em igual medida, por condições institucionais, estruturais e formativas capazes de sustentar práticas pedagógicas coerentes com a diversidade presente nas escolas. Além disso, a recorrência, nas produções científicas recentes, de discussões sobre lacunas na formação docente, carência de apoio pedagógico e dificuldades de articulação entre teoria e prática indicou a necessidade de reunir e analisar esses elementos de forma integrada. Desse modo, o tema foi escolhido por permitir reflexão crítica sobre um problema atual

e diretamente relacionado à qualidade da educação ofertada aos estudantes público-alvo da educação especial.

A questão norteadora que orientou o artigo foi formulada nos seguintes termos: ‘De que modo a formação docente, o apoio institucional e as estratégias pedagógicas influenciaram a efetivação da educação inclusiva na prática escolar?’. A partir dessa indagação, buscou-se compreender não apenas os obstáculos encontrados no cotidiano da escola básica, mas também os caminhos pedagógicos e institucionais que se mostraram mais promissores para o fortalecimento da inclusão. A problematização partiu do entendimento de que a inclusão escolar não se reduziu a uma adequação normativa, mas exigiu exame das relações entre política educacional, trabalho docente e organização da escola.

Em razão disso, o objetivo geral do estudo foi analisar como a formação docente, os desafios estruturais e as estratégias pedagógicas se articularam na construção da educação inclusiva na prática escolar. Como objetivos específicos, o artigo pretendeu examinar as lacunas formativas e as exigências da prática no trabalho docente; discutir os desafios estruturais e o apoio pedagógico necessário à implementação da inclusão na escola básica; e identificar estratégias que favoreceram a inclusão escolar, com destaque para a mediação docente, a adaptação pedagógica e a articulação entre teoria e prática. Esses objetivos orientaram a seleção dos referenciais e a organização das seções analíticas do texto, permitindo que a discussão fosse conduzida de maneira coerente e alinhada ao problema investigado.

No que se referiu à metodologia, o artigo foi elaborado a partir de pesquisa bibliográfica, desenvolvida mediante seleção, leitura, organização e análise de produções científicas relacionadas ao tema. Para a localização dos materiais, utilizou-se o *Google Acadêmico* como ferramenta de busca de trabalhos acadêmicos, o que possibilitou acesso a artigos científicos pertinentes ao recorte proposto. As buscas foram realizadas com palavras-chave como ‘educação inclusiva’, ‘formação docente’, ‘prática escolar’, ‘apoio pedagógico’, ‘adaptação pedagógica’ e ‘inclusão escolar’, bem como com combinações simples entre esses termos. Foram incluídos materiais recentes, com acesso integral e relação direta com os objetivos do estudo, e excluídos textos repetidos, materiais sem pertinência temática e publicações sem caráter acadêmico. Esse percurso metodológico permitiu construir uma base teórica consistente para a análise do objeto investigado.

No plano teórico, o artigo dialogou, de modo mais direto, com Kimhi e Bar Nir (2025), Donath *et al.* (2023), Ritter e Negreira (2026) e Araujo *et al.* (2025), autores que ofereceram contribuições relevantes para a compreensão do tema em três frentes complementares. O primeiro conjunto de estudos possibilitou examinar as fragilidades da formação docente e a necessidade de maior articulação entre teoria e prática. O segundo permitiu observar, em perspectiva analítica mais ampla, os efeitos do

desenvolvimento profissional na implementação da educação inclusiva. Já os referenciais nacionais trouxeram para o debate os entraves vividos na escola básica, como a carência de monitores, a limitação do apoio especializado e a centralidade da mediação pedagógica no atendimento à diversidade. Com isso, o artigo procurou estabelecer diálogo entre perspectivas distintas, identificando aproximações e contrapontos relevantes para a compreensão do problema.

A discussão desenvolvida ao longo do trabalho foi organizada de modo a acompanhar a lógica do problema de pesquisa e dos objetivos estabelecidos. Primeiramente, examinou-se a relação entre formação docente e inclusão escolar, evidenciando lacunas formativas, tensões entre exigências institucionais e prática pedagógica, bem como a insuficiência de modelos formativos desarticulados da realidade escolar. Em seguida, analisaram-se os desafios estruturais da escola básica, com atenção especial ao apoio pedagógico necessário, à presença de profissionais especializados, à função do suporte institucional e às condições de trabalho dos professores. Posteriormente, foram discutidas estratégias que favoreceram a inclusão escolar, especialmente aquelas ligadas à mediação docente, à adaptação de materiais, ao planejamento flexível e à articulação entre conhecimento teórico e intervenção pedagógica.

Por fim, este artigo foi dividido em seções que procuraram dar unidade ao percurso investigativo. Após esta 'Introdução', apresentou-se a 'Metodologia', na qual foram descritos os procedimentos bibliográficos adotados. Em seguida, desenvolveu-se o capítulo '1- Formação docente e inclusão escolar: entre lacunas formativas e exigências da prática', dedicado à análise das limitações formativas e das demandas impostas ao trabalho docente. Na sequência, o capítulo '2- Educação inclusiva na escola básica: desafios estruturais e apoio pedagógico necessário' discutiu os limites institucionais e as condições objetivas da escola para a efetivação da inclusão. Depois, o capítulo '3- Estratégias que favorecem a inclusão escolar: mediação docente, adaptação pedagógica e articulação entre teoria e prática' examinou os caminhos pedagógicos identificados como mais promissores. Ao final, o artigo apresentou as seções 'Resultados e Discussões' e 'Conclusão', nas quais foram retomados os principais achados, suas implicações e as lacunas que ainda demandaram novas investigações.

## **Metodologia**

A metodologia adotada neste artigo baseou-se em pesquisa bibliográfica, desenvolvida por meio da seleção, leitura e análise de produções científicas relacionadas à educação inclusiva na prática escolar. Esse procedimento mostrou-se adequado porque permitiu reunir contribuições teóricas já publicadas sobre formação docente, apoio pedagógico e estratégias inclusivas, favorecendo a construção de uma discussão articulada com os objetivos do estudo. Assim, a investigação foi organizada a partir de referenciais

que possibilitaram compreender como a inclusão escolar tem sido discutida no campo acadêmico e quais desafios ainda permanecem no cotidiano da escola básica.

No desenvolvimento do artigo, a pesquisa bibliográfica contribuiu para atingir os objetivos propostos ao possibilitar a identificação de lacunas formativas, limitações estruturais e práticas pedagógicas apontadas como relevantes para o trabalho inclusivo. Os materiais utilizados foram artigos científicos selecionados por sua relação direta com o tema, por sua atualidade e por sua pertinência para o recorte definido. Dessa forma, a revisão dos estudos permitiu comparar posicionamentos, reconhecer aproximações entre autores e evidenciar pontos de tensão importantes para a análise do problema investigado.

Para a localização dos materiais, utilizou-se o *Google Acadêmico*, ferramenta de busca voltada à reunião de produções acadêmicas, como artigos, dissertações, teses e outros trabalhos científicos. Sua função, neste estudo, foi facilitar o acesso a publicações relevantes e ampliar a identificação de textos relacionados ao tema. As buscas foram realizadas com palavras-chave curtas e objetivas, registradas da seguinte forma: 'educação inclusiva', 'formação docente', 'prática escolar', 'apoio pedagógico', 'adaptação pedagógica' e 'inclusão escolar'. Também foram empregados cruzamentos simples, como 'educação inclusiva' e 'formação docente' e 'inclusão escolar' e 'apoio pedagógico', para tornar os resultados mais precisos.

A seleção dos estudos obedeceu a critérios de inclusão e exclusão. Foram incluídos materiais com publicação recente, acesso integral, pertinência temática e contribuição efetiva para os objetivos do artigo. Por outro lado, foram excluídos textos repetidos, publicações sem relação direta com o recorte proposto, materiais opinativos sem base acadêmica e estudos que não tratavam da realidade educacional vinculada ao problema investigado. Esse procedimento permitiu compor um conjunto de referências mais coerente e evitar dispersão teórica ao longo da escrita.

As etapas do processo metodológico envolveram a definição do tema, a delimitação dos objetivos, a escolha da base de busca, a aplicação das palavras-chave, a triagem dos materiais encontrados, a leitura dos resumos e, posteriormente, a análise integral dos textos selecionados. Em seguida, foram realizados registros de leitura, sínteses das ideias centrais e agrupamento dos conteúdos por eixos temáticos. Esses procedimentos ajudaram a organizar o material teórico e a construir o artigo com maior clareza argumentativa, relacionando cada conjunto de referências aos tópicos discutidos.

A formação do artigo também dialogou com a compreensão de Santana, Narciso e Santana (2025), que defendem a integração das inovações tecnológicas às metodologias científicas contemporâneas e, ao mesmo tempo, ressaltam a permanência do rigor metodológico no trabalho acadêmico. Esse entendimento foi aplicado no uso de recursos digitais para busca, localização e organização dos textos, sem abrir mão da leitura crítica, da seleção criteriosa dos materiais e da análise cuidadosa das informações encontradas.

Assim, a tecnologia foi utilizada como suporte ao processo de investigação, e não como substituição do julgamento científico necessário à elaboração do estudo.

Desse modo, a metodologia bibliográfica adotada permitiu construir uma base teórica consistente para discutir a inclusão escolar a partir de diferentes perspectivas, mantendo coerência entre problema, objetivos e desenvolvimento do artigo. A combinação entre busca orientada por palavras-chave, critérios claros de seleção, leitura analítica e organização temática tornou possível examinar o objeto de estudo de maneira sistemática. Com isso, o percurso metodológico ajudou a sustentar a análise proposta e a dar unidade ao processo de formação do texto acadêmico.

### **Formação docente e inclusão escolar: entre lacunas formativas e exigências da prática**

A discussão sobre formação docente e inclusão escolar evidencia que a presença de estudantes com deficiência nas classes comuns impõe exigências que não podem ser respondidas apenas com disposições individuais. Kimhi e Bar Nir (2025) assinalam que os programas formativos ainda apresentam fragilidades conceituais e curriculares, enquanto Donath *et al.* (2023) reforçam que professores bem preparados são decisivos para a efetivação de práticas inclusivas. Nessa direção, Araujo *et al.* (2025) observam que a formação ofertada aos profissionais da educação não acompanha, em muitos casos, as demandas concretas do ensino inclusivo.

Para além dos recursos humanos, a infraestrutura tecnológica apresenta-se como um pilar de sustentação para a autonomia do aluno com deficiência. Sobre essa integração entre tecnologia e inclusão, Narciso e Fernandes (2026) argumentam que:

A atuação docente exige não apenas domínio de conhecimentos pedagógicos tradicionais, mas também o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso de tecnologias digitais e de recursos voltados à acessibilidade educacional. Nesse cenário, as tecnologias digitais e a Tecnologia Assistiva (TA) passam a desempenhar papel relevante na promoção da inclusão, pois ampliam as possibilidades de mediação pedagógica, favorecem a autonomia dos estudantes e contribuem para a construção de ambientes educacionais mais acessíveis (Narciso; Fernandes, 2026, p. 3).

Além disso, os estudos apontam que o problema não se restringe à ausência de conteúdos, mas alcança a própria forma como a inclusão é compreendida nos espaços formativos. Kimhi e Bar Nir (2025) identificam indefinições conceituais entre formadores e orientadores, o que dificulta a construção de uma proposta coerente. Isso dialoga com Araujo *et al.* (2025), para quem as licenciaturas ainda não preparam adequadamente os docentes para a realidade da escola, sobretudo quando não articulam diversidade, inclusão social e práticas pedagógicas situadas.

Nesse cenário, a lacuna entre exigência legal e preparo profissional torna-se ainda mais visível. Ritter e Negreira (2026) mostram que muitos docentes recorrem à busca individual por cursos e especializações para tentar responder às necessidades dos estudantes, o que transfere ao professor uma responsabilidade que deveria ser partilhada institucionalmente. Em paralelo, Donath *et al.* (2023) reconhecem que o desenvolvimento profissional contribui para enfrentar a falta de conhecimento, mas alertam que tal avanço, por si só, não assegura mudanças suficientes na prática escolar.

Ademais, ao discutirem, por exemplo, a inteligência artificial na educação contemporânea, Santana et al. (2026) destacam a necessidade de que seu uso seja orientado por apoio, mediação e responsabilidade, o que oferece uma contribuição importante para o debate sobre educação inclusiva. Isso porque a incorporação de recursos tecnológicos pode ampliar estratégias de acessibilidade, comunicação e acompanhamento pedagógico, mas sua efetividade depende de planejamento, formação docente e atenção às necessidades concretas dos estudantes. Desse modo, a inclusão na prática exige que a tecnologia seja integrada a ações pedagógicas intencionais, e não tratada como resposta automática aos desafios escolares.

Como articulam Kimhi e Bar Nir (2025), o desafio não está apenas em acrescentar conteúdos isolados, mas em integrar a inclusão ao núcleo da formação docente:

Há demanda por muitos outros temas teóricos. Contudo, apesar do consenso sobre a necessidade de ampliar o conhecimento teórico, todos os participantes falaram em acrescentar elementos como ‘adições’, e o desafio de incorporar esses materiais relevantes como parte integrante da formação permanece (Kimhi; Bar Nir, 2025, p. 7).

Essa constatação aproxima-se da análise de Araujo *et al.* (2025), segundo a qual a formação inicial tornou-se generalista e insuficiente para suprir as demandas educacionais do cotidiano inclusivo.

Por outro lado, não se trata de desconsiderar os avanços proporcionados pela formação continuada. Donath *et al.* (2023) demonstram que ações formativas favorecem ganhos em conhecimento, habilidades e crenças docentes, ainda que em intensidades diferentes. Ritter e Negreira (2026) ampliam essa leitura ao afirmar: “A formação continuada é mais do que uma exigência institucional; ela é um compromisso ético e político com a educação inclusiva e de qualidade para todos.” (Ritter; Negreira, 2026, p. 11). Desse modo, a formação aparece não apenas como requisito técnico, mas como dimensão ética do trabalho pedagógico.

Entretanto, há um ponto de contraponto importante entre os autores. Enquanto Donath *et al.* (2023) evidenciam efeitos positivos do desenvolvimento profissional, Ritter e Negreira (2026) e Araujo *et al.* (2025) destacam que a permanência de entraves institucionais limita esses resultados. Nessa perspectiva, “Embora a equipe escolar demonstre disposição e compromisso com práticas inclusivas, a falta de políticas públicas

voltadas à capacitação permanente ainda se coloca como um entrave.” (Ritter; Negreira, 2026, p. 17). Assim, o esforço individual do professor não substitui políticas de formação estáveis, contínuas e vinculadas à realidade escolar.

Por fim, a análise conjunta dos referenciais indica que a formação docente para a inclusão exige revisão curricular, clareza conceitual, apoio institucional e articulação entre teoria e prática. Kimhi e Bar Nir (2025) defendem o replanejamento dos programas formativos, enquanto Araujo *et al.* (2025) insistem na necessidade de políticas de formação e valorização profissional articuladas às demandas da escola. Com isso, compreende-se que a inclusão escolar depende de uma preparação docente comprometida com a diversidade e sustentada por condições concretas de trabalho, para que a prática pedagógica responda de modo qualificado às exigências do contexto educacional contemporâneo.

### **Educação inclusiva na escola básica: desafios estruturais e apoio pedagógico necessário**

A educação inclusiva na escola básica exige mais do que a matrícula do estudante no ensino comum, pois depende de condições institucionais que sustentem o trabalho pedagógico cotidiano. Kimhi e Bar Nir (2025) afirmam que o suporte sistêmico e diretrizes claras para a formação docente são essenciais, enquanto Donath *et al.* (2023) destacam que os professores moldam as oportunidades de aprendizagem. Desse modo, a qualidade da inclusão relaciona-se tanto à ação docente quanto à presença de apoio organizacional consistente no espaço escolar.

Além disso, os estudos mostram que a fragilidade desse apoio compromete a tradução das políticas em práticas efetivas. Kimhi e Bar Nir (2025) observam que a desconexão entre instituições formadoras e contextos locais enfraquece a preparação profissional, ao passo que Donath *et al.* (2023) ponderam que o desenvolvimento profissional, isoladamente, não altera a implementação nas escolas. Assim, a formação sem articulação com a realidade institucional tende a perder alcance, sobretudo em contextos marcados por demandas heterogêneas e escassez de recursos.

Nessa mesma direção, Ritter e Negreira (2026) evidenciam que a carência de profissionais de apoio impõe limites concretos ao trabalho inclusivo. Ao relatarem a insuficiência de monitores, as autoras mostram que a sobrecarga docente reduz as possibilidades de acompanhamento individualizado dos estudantes. Araujo *et al.* (2025) ampliam essa análise ao defender que os desafios da inclusão não são apenas didáticos, mas também estruturais, o que exige revisão do ambiente institucional, das condições de trabalho e das formas de suporte disponibilizadas pela escola. Como sintetizam Kimhi e Bar Nir (2025), a responsabilidade pela inclusão precisa estar apoiada em bases institucionais sólidas:

Não se pode implementar com êxito uma lei voltada à educação inclusiva

sem estabelecer as bases necessárias nos programas de formação docente e no desenvolvimento profissional dos formadores. O futuro educacional está nesses programas; portanto, uma formação apropriada e adequada não é acessória, mas indispensável (Kimhi; Bar Nir, 2025, p. 10).

Esse entendimento reforça que a sustentação da inclusão requer políticas permanentes e coerentes com as exigências do cotidiano escolar. Por outro lado, os autores também indicam que a presença de apoio não pode ser compreendida apenas como ampliação numérica de profissionais ou oferta genérica de cursos. Donath *et al.* (2023) mostram que os entraves vividos pelos professores na própria escola ocupam lugar central em suas preocupações, o que explica por que muitas ações formativas não produzem todos os efeitos esperados. Em perspectiva semelhante, Araujo *et al.* (2025) assinalam que investimentos políticos devem envolver formação, socialização entre os agentes escolares e reorganização do sistema educacional.

Ademais, a redefinição das responsabilidades entre educação geral e educação especial constitui um ponto relevante nesse debate. Kimhi e Bar Nir (2025) esclarecem que a equipe da educação geral deve assumir plena responsabilidade por todos os alunos, cabendo à educação especial uma função de apoio. Tal formulação amplia o compromisso da escola comum, mas também torna mais evidente a necessidade de recursos humanos, materiais e técnicos. Sem esse suporte, a ampliação das atribuições tende a intensificar tensões já presentes no trabalho docente.

Por fim, a leitura articulada desses referenciais permite compreender que a inclusão escolar depende de políticas públicas capazes de integrar formação, apoio pedagógico e reorganização institucional. Ritter e Negreira (2026) defendem a urgência de políticas de Estado voltadas à inclusão, enquanto Araujo *et al.* (2025) reiteram que os profissionais precisam ser amparados em suas necessidades formativas e laborais. Nesse quadro, a escola básica só poderá responder de modo consistente à diversidade quando dispuser de condições objetivas para transformar o princípio inclusivo em prática educativa cotidiana.

### **Estratégias que favorecem a inclusão escolar: mediação docente, adaptação pedagógica e articulação entre teoria e prática**

A efetivação da inclusão escolar depende de estratégias pedagógicas que reconheçam a diversidade como elemento constitutivo da sala de aula e não como desvio a ser corrigido. Nesse sentido, Donath *et al.* (2023) destacam que os professores interferem diretamente nas oportunidades de aprendizagem dos estudantes, enquanto Ritter e Negreira (2026) mostram que a mediação docente, quando orientada por escuta, observação e intencionalidade, favorece respostas mais adequadas às necessidades concretas de cada aluno.

Além disso, a adaptação pedagógica aparece como uma ação central para assegurar participação e aprendizagem. Ritter e Negreira (2026) evidenciam que o professor precisa observar o que o estudante necessita, modificar percursos e testar outras estratégias, o que atribui à prática docente um caráter flexível e responsivo. Em diálogo com essa perspectiva, Araujo *et al.* (2025) sustentam que a inclusão requer produção de materiais adequados, revisão curricular e articulação entre formação e realidade escolar.

Por outro lado, a literatura indica que tais estratégias não se realizam de modo espontâneo, pois exigem preparo técnico e apoio institucional. Donath *et al.* (2023) assinalam que a aprendizagem ativa fortalece as habilidades docentes, sobretudo quando o professor experimenta métodos, reflete sobre o processo e recebe devolutivas qualificadas. Assim, a mediação eficaz não decorre apenas de boa vontade, mas de uma formação que torne possível relacionar conhecimento pedagógico, leitura do contexto e intervenção didática. Nessa perspectiva, a articulação entre teoria e prática precisa ocupar lugar estruturante na formação para a inclusão:

Eles precisam receber, ao mesmo tempo, conhecimento teórico e prático. Queremos traduzir a teoria em ações práticas. Eles precisam aprender a planejar um programa de aprendizagem e a construir um plano de aprendizagem individual para os alunos (Kimhi; Bar Nir, 2025, p. 7).

Nesse sentido, a fundamentação sociointeracionista reforça a importância da figura do mediador para que o processo de internalização do conhecimento ocorra de fato, conforme aponta Salazar (2022 apud Fernandes *et al.*, 2026):

O sóciointeracionismo é a vertente que aponta a interação da criança com o meio em que convive como fator primordial no processo ensino-aprendizagem, e a construção do conhecimento, ou melhor, a interação do mundo físico com o mundo social. Isso acontece segundo Vygotsky, quando as experiências interpsicologias se transformam em intrapsicológicas. Assim, segundo Vygotsky, o homem enquanto ser social necessita de interação com outros indivíduos, para que por meio de trocas de experiências se desenvolva cognitivamente e socialmente, isso levando em consideração fatores sociais, psicológicos e culturais. O adulto, em se tratando da educação escolar do professor, tem papel fundamental nesse processo (Salazar, 2022, p. 12 apud Fernandes *et al.*, 2026, p. 5).

Essa formulação reforça que o planejamento pedagógico inclusivo exige tradução concreta do referencial teórico em decisões que incidam sobre o cotidiano da sala de aula. Ademais, os teóricos acrescentam que a mediação docente se fortalece quando vinculada ao conhecimento singular do estudante.

Ritter e Negreira (2026) mostram que conhecer a demanda do aluno, adaptar materiais e compatibilizar o planejamento com a rotina da turma amplia as possibilidades de aprendizagem. De modo complementar, Araujo *et al.* (2025) defendem que a atuação colaborativa entre profissionais da educação regular e da educação especial favorece respostas mais consistentes às demandas escolares.

Contudo, há um contraponto importante entre os estudos. Enquanto Donath *et al.* (2023) ressaltam a potência de programas formativos com prática ativa e relevância aplicada, Ritter e Negreira (2026) demonstram que a escola ainda enfrenta limites no número de profissionais de apoio e na oferta de suporte especializado. Desse modo, estratégias pedagógicas eficazes dependem da ação do professor, mas também de condições institucionais que sustentem adaptações, acompanhamento e continuidade do trabalho inclusivo.

Em síntese, a análise dos referenciais permite afirmar que a inclusão escolar se fortalece quando mediação docente, adaptação pedagógica e articulação entre teoria e prática passam a integrar o centro do trabalho educativo. Kimhi e Bar Nir (2025) defendem a integração efetiva desses componentes na formação, enquanto Araujo *et al.* (2025) insistem na necessidade de organização pedagógica coerente com a diversidade. Com isso, a escola amplia sua capacidade de responder às diferenças por meio de práticas planejadas, colaborativas e pedagogicamente comprometidas.

## Resultados e discussões

Os resultados indicam que a inclusão escolar, na prática, ainda depende de um equilíbrio delicado entre preparo docente, apoio institucional e reorganização pedagógica. O estudo mostra que a formação voltada à inclusão permanece insuficiente quando tratada de forma periférica nos cursos de licenciatura ou nas ações de capacitação em serviço. Nesse quadro, Kimhi e Bar Nir (2025), Ritter e Negreira (2026) e Araujo *et al.* (2025) apontam que a fragilidade formativa limita a segurança profissional do professor diante da diversidade presente na escola básica.

Além disso, as evidências analisadas mostram que a formação continuada produz efeitos positivos, sobretudo no conhecimento e nas habilidades docentes, mas esses avanços não se traduzem automaticamente em mudança estrutural da escola. Donath *et al.* (2023) demonstram que o desenvolvimento profissional favorece a implementação da educação inclusiva, embora seus efeitos sejam mais visíveis no plano do saber pedagógico do que na transformação ampla das condições escolares. Por isso, o significado central dessas descobertas reside no reconhecimento de que a inclusão não se sustenta apenas por disposição individual, mas por uma rede articulada de formação, suporte e organização institucional.

Em diálogo com essa interpretação, os estudos revisados mostram aproximações importantes quanto ao papel estratégico da mediação docente e da adaptação pedagógica. Ritter e Negreira (2026) destacam que práticas como adequação de materiais, flexibilização avaliativa e planejamento ajustado às necessidades do estudante ampliam as possibilidades de participação e aprendizagem. De modo semelhante, Kimhi e Bar Nir (2025) defendem maior articulação entre teoria e prática na formação, enquanto Araujo

*et al.* (2025) reforçam a necessidade de currículos e políticas de capacitação vinculados ao cotidiano escolar.

Por outro lado, as descobertas também revelam um ponto de tensão. Embora Donath *et al.* (2023) identifiquem ganhos decorrentes da formação profissional, Ritter e Negreira (2026) mostram que a carência de monitores, o número reduzido de profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a sobrecarga docente restringem a efetividade dessas estratégias. O AEE corresponde ao serviço pedagógico complementar ofertado para apoiar o estudante público-alvo da educação especial, com recursos, orientações e adaptações que favorecem acesso, participação e aprendizagem. Assim, os resultados sugerem que a qualificação do professor é indispensável, mas não suficiente.

No que se refere às limitações, os próprios referenciais consultados indicam cautela na generalização dos achados. Kimhi e Bar Nir (2025) trabalham com um recorte qualitativo situado em programas de formação de professores em Israel, o que exige atenção às especificidades contextuais. De modo semelhante, Ritter e Negreira (2026) analisam uma realidade escolar localizada, enquanto Araujo *et al.* (2025) desenvolvem uma revisão integrativa baseada em dissertações, o que amplia a compreensão teórica, mas não substitui investigações empíricas em contextos diversos. Já Donath *et al.* (2023), embora apresentem uma meta-análise robusta, reconhecem que os programas avaliados diferem em duração, foco e desenho metodológico.

Quanto aos resultados que podem parecer inconclusivos ou inesperados, destaca-se o fato de que a formação continuada melhora conhecimentos e habilidades, mas não elimina preocupações docentes nem resolve, por si só, as barreiras de implementação. Esse dado pode ser explicado porque o professor, mesmo após processos formativos, continua submetido a condições institucionais frágeis, carga de trabalho elevada e ausência de suporte permanente, conforme mostram Donath *et al.* (2023), Ritter e Negreira (2026) e Araujo *et al.* (2025). Desse modo, a persistência de dificuldades não invalida a formação, mas evidencia que sua eficácia depende de articulação com políticas públicas e com a infraestrutura escolar.

Diante disso, sugere-se que novas pesquisas examinem, com maior detalhamento, como diferentes modelos de formação impactam a prática inclusiva em contextos escolares distintos, especialmente na educação básica brasileira. Também se faz necessária a ampliação de estudos sobre coensino, AEE, trabalho colaborativo e apoio pedagógico continuado, de modo a compreender quais combinações geram efeitos mais consistentes na aprendizagem e na participação dos estudantes. Em síntese, os resultados discutidos apontam que a inclusão escolar avança quando formação docente, suporte institucional e estratégias pedagógicas deixam de ser ações isoladas e passam a compor um projeto educacional integrado.

## Conclusão

O estudo permitiu compreender que a educação inclusiva, na prática escolar, depende da articulação entre formação docente, apoio institucional e estratégias pedagógicas coerentes com a diversidade presente na escola básica. A análise desenvolvida ao longo do artigo possibilitou responder às questões levantadas na introdução e na metodologia, ao demonstrar que a inclusão não se efetiva apenas por previsão legal ou por iniciativa individual do professor. Ao contrário, sua realização exige condições objetivas de trabalho, preparação profissional contínua e reorganização pedagógica da escola.

No que se refere aos objetivos da pesquisa, verificou-se que foram alcançados de maneira satisfatória. O primeiro objetivo, voltado à análise da formação docente e da inclusão escolar entre lacunas formativas e exigências da prática, foi atendido ao se constatar que a formação inicial e continuada ainda apresenta insuficiências para responder, de modo pleno, às demandas do cotidiano inclusivo. O segundo objetivo, relacionado aos desafios estruturais e ao apoio pedagógico necessário, foi alcançado ao se evidenciar que a ausência de profissionais de apoio, a limitação de recursos e a fragilidade das políticas institucionais restringem a efetividade das ações inclusivas.

Além disso, o terceiro objetivo, centrado nas estratégias que favorecem a inclusão escolar, foi desenvolvido ao longo da discussão sobre mediação docente, adaptação pedagógica e articulação entre teoria e prática. Os resultados mostraram que práticas flexíveis, planejamento ajustado às necessidades dos estudantes, colaboração entre profissionais e suporte pedagógico permanente ampliam as possibilidades de participação e aprendizagem. Desse modo, conclui-se que a inclusão escolar se fortalece quando o trabalho pedagógico deixa de ser padronizado e passa a considerar, de forma intencional, as singularidades dos sujeitos e as condições concretas do contexto educacional.

As principais conclusões do estudo indicam que a formação docente é indispensável, mas não suficiente quando desvinculada do apoio institucional e das condições estruturais da escola. Também se conclui que o desenvolvimento profissional produz efeitos relevantes no conhecimento e nas habilidades dos professores, porém tais ganhos tendem a ser limitados quando não há suporte contínuo, políticas públicas consistentes e organização escolar compatível com os princípios inclusivos. Assim, a inclusão escolar deve ser entendida como responsabilidade coletiva, vinculada tanto à ação pedagógica quanto ao compromisso político e institucional com uma educação de qualidade para todos.

Por fim, as lacunas encontradas apontam a necessidade de novas pesquisas que examinem, em diferentes contextos da educação básica, os efeitos de modelos formativos mais integrados à prática escolar. Também se mostram pertinentes investigações sobre o papel do apoio pedagógico especializado, do trabalho colaborativo entre docentes e das

condições institucionais que favorecem a permanência e a aprendizagem dos estudantes. Outra frente relevante consiste em analisar como políticas públicas de formação e suporte escolar podem produzir impactos mais duradouros na prática inclusiva, contribuindo para o fortalecimento de respostas pedagógicas mais consistentes e socialmente comprometidas.

## Referências

- ARAUJO, Aurora Tontini de *et al.* A diversidade da inclusão educacional e as necessidades formativas de professores da educação básica: revisão integrativa. **Educação**, v. 50, p. e15/1-27, 2025.
- DONATH, Johanna L. *et al.* Does professional development effectively support the implementation of inclusive education? A meta-analysis. **Educational Psychology Review**, v. 35, p. 1-28, 2023.
- FERNANDES, Allysson Barbosa *et al.* A construção do saber à luz do sociointeracionismo: reflexões sobre a práxis docente na educação a distância. **Revista edUCA - Revista Multidisciplinar da Faculdade Católica Paulista**, v. 9, n. 1, p. e171, 2026.
- KIMHI, Yael; BAR NIR, Aviva. Formação de professores em transição para a educação inclusiva. **Frontiers in Education**, v. 10, p. 1-13, 2025.
- NARCISO, Rodi; FERNANDES, Allysson Barbosa. Formação tecnopedagógica para a educação inclusiva. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, v. 7, n. 4, p. e747782, 2026.
- RITTER, Jaqueline; NEGREIRA, Danúbia Ribeiro Soares. A Educação Inclusiva segundo as Vozes dos Professores. **Educação**, v. 51, n. 1, p. e56/01-20, 2026.
- SANTANA, Aline Canuto de Abreu *et al.* Inteligência artificial na educação contemporânea: apoio, mediação e responsabilidade. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 25, n. 74, p. e8109, 2026.
- SANTANA, Aline Neves Vieira de; NARCISO, Rodi; SANTANA, Aline Canuto de Abreu. Transformações imperativas nas metodologias científicas: impactos no campo educacional e na formação de pesquisadores. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 1, p. e13702, 2025.