

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO: DESAFIOS DA ARTICULAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

TEACHER EDUCATION FOR INCLUSION: CHALLENGES IN THE ARTICULATION BETWEEN INITIAL AND CONTINUING EDUCATION

HADRIANE DE NAZARÉ PINHEIRO
POMBO, E-mail: hadriane@ufpa.br.

Resumo: Este artigo analisou os desafios da articulação entre formação inicial e formação continuada de professores para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, considerando contribuições da produção acadêmica e de documentos que orientam a educação brasileira. Desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, mediante leitura exploratória e análise interpretativa de estudos sobre educação inclusiva, formação docente e práticas pedagógicas, articulados a documentos legais e normativos. A análise foi organizada em quatro eixos: educação inclusiva como direito e transformação da escola; formação docente como dimensão do trabalho pedagógico; articulação entre formação inicial e continuada; e contextualização territorial das políticas formativas, especialmente no contexto amazônico. Os resultados evidenciaram três desafios recorrentes: a fragmentação entre formação inicial e continuada; o distanciamento entre formação e condições concretas de trabalho; e a insuficiente contextualização territorial das políticas de formação. Argumenta-se que a formação para a inclusão não pode ser reduzida à aquisição de técnicas nem atribuída exclusivamente à responsabilidade individual dos professores, uma vez que as práticas pedagógicas se realizam em condições institucionais, políticas e materiais específicas. Concluiu-se que o fortalecimento da educação inclusiva requer políticas articuladas de desenvolvimento profissional, continuidade formativa, aproximação entre formação e trabalho docente e consideração das especificidades dos diferentes contextos escolares.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Trabalho docente. Políticas educacionais.

Abstract: This article analyzed the challenges involved in articulating initial and continuing teacher education for the implementation of inclusive pedagogical practices, considering contributions from academic literature and documents that guide Brazilian education. A qualitative bibliographic and documentary study was conducted through exploratory reading and interpretive analysis of studies on inclusive education, teacher education, and pedagogical practices, combined with the analysis of legal and normative documents. The analysis was organized into four axes: inclusive education as a right and a means of transforming schools; teacher education as a dimension of pedagogical work; articulation between initial and continuing education; and the territorial contextualization of teacher education policies, particularly in the Amazonian context. The results revealed three recurring challenges: fragmentation between initial and continuing education; the gap between teacher education and concrete working conditions; and insufficient territorial contextualization of teacher education policies. It is argued that teacher education for inclusion cannot be reduced to the acquisition of techniques or attributed solely to teachers' individual responsibility, since pedagogical practices are developed under specific institutional, political, and material conditions. The study concludes that strengthening inclusive education requires coordinated professional development policies, continuity in teacher education, closer connections between teacher education and teaching work, and consideration of the specificities of different school contexts.

Keywords: Pedagogical practices. Teaching work. Educational policies.

1 INTRODUÇÃO

A educação escolar constitui um espaço social marcado pela diversidade dos sujeitos que dela participam e, simultaneamente, por desigualdades históricas relacionadas ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem. Nesse

contexto, a educação inclusiva não pode ser compreendida apenas como ampliação do acesso à escola regular ou como inserção de estudantes anteriormente afastados desse espaço. Sua efetivação envolve transformações nas concepções de educação, na organização institucional, no currículo e nas práticas pedagógicas, de modo a produzir condições para que diferentes sujeitos participem dos processos educativos e tenham assegurado o direito à aprendizagem.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, vinculando-a ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). A garantia desse direito, entretanto, não se esgota na matrícula ou na presença física dos estudantes nas instituições escolares. Ela pressupõe condições materiais, institucionais e pedagógicas que possibilitem sua participação nos processos educativos e o desenvolvimento de suas potencialidades.

Partindo dessa compreensão, a formação e o trabalho docente assumem papel relevante, uma vez que os conhecimentos e concepções construídos ao longo da formação profissional participam da maneira como os professores compreendem os sujeitos, o ensino, a aprendizagem e as possibilidades de participação dos estudantes. No entanto, atribuir à formação docente, isoladamente, a

responsabilidade pela efetivação da inclusão significa desconsiderar que o trabalho pedagógico se realiza em determinadas condições institucionais, políticas, materiais e sociais. Posto isso, é preciso entender que a formação é uma dimensão necessária, mas não pode ser analisada isoladamente das condições de trabalho e organização escolar.

Essa questão ganha maior complexidade quando analisada a partir da relação entre formação inicial e formação continuada. A formação inicial constitui uma etapa fundamental da profissionalização docente, ao possibilitar a apropriação de conhecimentos teóricos, pedagógicos e específicos necessários ao exercício da profissão. A formação continuada, por sua vez, não deveria ser compreendida apenas como mecanismo de atualização ou como resposta às lacunas eventualmente deixadas pela graduação. Ambas precisam estabelecer relações, ainda que preservem suas especificidades, como dimensões de um processo de desenvolvimento profissional que se prolonga no exercício da docência e se relaciona com as situações concretas de trabalho.

Pode-se perceber que o problema, nesse sentido, não se limita à existência ou ausência de formação sobre educação inclusiva. Envolve também a maneira como os processos formativos são organizados, a relação estabelecida entre formação inicial e

continuada e a aproximação desses processos com as situações concretas em que o trabalho docente se realiza. Uma formação inicial que trate a inclusão de forma periférica pode limitar a apropriação de fundamentos necessários à compreensão da diversidade escolar. Da mesma forma, ações de formação continuada organizadas de maneira pontual e descontextualizada podem apresentar limites para contribuir com a análise e a reorganização das práticas pedagógicas diante dos desafios vivenciados pelos professores.

No âmbito das políticas educacionais, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 15.388/2026, estabelece a formação e a valorização dos profissionais da educação básica como uma dimensão fundamental para a melhoria da qualidade da educação. O Objetivo 17 do novo PNE prevê a garantia da formação, valorização e condições de trabalho adequadas aos profissionais da educação básica, de modo a elevar a qualidade da educação. Nesse contexto, a Meta 17.f estabelece que 70% dos docentes da educação básica concluam cursos de pós-graduação relacionados à respectiva área de atuação profissional, com vistas ao aprimoramento da docência, das práticas pedagógicas ou do exercício das demais funções pertinentes ao magistério. Além disso, a Estratégia 17.4 prevê, em regime de colaboração, a oferta de cursos de formação

inicial e continuada em instituições de ensino superior públicas (BRASIL, 2026).

A previsão normativa demonstra o reconhecimento da formação continuada como componente das políticas de desenvolvimento profissional docente. Entretanto, a existência de dispositivos legais não garante, por si só, a articulação entre os diferentes processos formativos nem sua relação com as condições concretas de trabalho. Entre a formulação das políticas e sua realização nos espaços escolares existem condições institucionais, territoriais e profissionais que interferem nas possibilidades de desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Essa problemática assume características particulares no contexto amazônico. Camargo, Nascimento e Rodrigues (2024), ao analisarem tendências da formação docente e situações de trabalho em teses e dissertações produzidas sobre a Amazônia, evidenciam a necessidade de considerar as especificidades dos contextos nos quais o trabalho docente se desenvolve. A diversidade sociocultural e territorial da região coloca em questão políticas formativas organizadas de maneira homogênea, especialmente quando desconsideram as condições concretas das instituições e dos profissionais que nelas atuam.

No campo da educação inclusiva, essa discussão torna-se ainda mais relevante, pois as possibilidades de participação e aprendizagem

dos estudantes estão relacionadas não apenas aos conhecimentos dos professores, mas também às formas de organização da escola, aos recursos disponíveis, às condições de trabalho e às concepções que orientam as práticas pedagógicas. Desse modo, discutir formação docente para a inclusão exige considerar a relação entre os conhecimentos produzidos nos processos formativos e as condições concretas em que esses conhecimentos são mobilizados e reelaborados no trabalho.

Neste artigo, a educação inclusiva é compreendida em perspectiva ampla, relacionada à garantia de participação e aprendizagem de todos os estudantes, sem desconsiderar as especificidades das políticas e práticas voltadas ao público da Educação Especial.

Diante desse cenário, este artigo parte da seguinte questão: **quais são os desafios presentes na articulação entre formação inicial e formação continuada para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas?**

O objetivo foi **analisar os desafios da articulação entre formação inicial e formação continuada de professores para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas**, considerando contribuições da produção acadêmica e de documentos que orientam a educação brasileira.

Parte-se do pressuposto de que a problemática da formação para a inclusão não pode ser reduzida à insuficiência de cursos ou conhecimentos específicos. Ela envolve a forma como os diferentes processos formativos se relacionam, sua aproximação com o trabalho docente e as condições institucionais e territoriais em que as práticas pedagógicas são desenvolvidas. Nessa perspectiva, a análise buscou discutir a formação docente como parte de uma política mais ampla de desenvolvimento profissional, cuja efetividade depende da articulação entre formação inicial, formação continuada, trabalho docente, organização institucional e contexto educacional.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A escolha desse percurso metodológico relaciona-se ao objetivo de analisar os desafios da articulação entre formação inicial e formação continuada de professores para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, considerando contribuições da produção acadêmica e de documentos que orientam a educação brasileira.

O levantamento bibliográfico foi realizado por meio de pesquisas em fontes digitais disponíveis na internet, com destaque para o Google Acadêmico, além de outras

páginas eletrônicas de periódicos científicos e instituições relacionadas à educação. As buscas utilizaram, de forma combinada e isolada, os termos “educação inclusiva”, “formação docente”, “formação inicial”, “formação continuada”, “práticas pedagógicas” e “trabalho docente”. Também foram consultadas fontes oficiais para a identificação de documentos legais e normativos relacionados à educação e à formação dos profissionais da educação no Brasil.

Na seleção das produções acadêmicas, foram priorizados estudos diretamente relacionados à temática investigada e, preferencialmente, publicados entre 2021 e 2026, de modo a contemplar discussões recentes sobre formação docente e educação inclusiva. Produções anteriores a esse período foram utilizadas quando consideradas relevantes para a fundamentação conceitual, histórica ou normativa da discussão.

O material selecionado foi submetido a leitura exploratória e interpretativa, buscando identificar contribuições, aproximações, recorrências e tensões relacionadas à formação docente e à educação inclusiva. A análise não teve como finalidade realizar uma revisão sistemática da literatura, mas construir uma discussão teórica a partir das produções e dos documentos considerados pertinentes ao problema investigado. Desse modo, os textos foram selecionados em função de sua contribuição para a compreensão das relações

entre formação inicial, formação continuada, trabalho docente, práticas pedagógicas inclusivas e políticas educacionais.

A análise do material bibliográfico e documental foi organizada em quatro eixos interpretativos: (a) educação inclusiva como direito e transformação da escola; (b) formação docente para a educação inclusiva; (c) articulação entre formação inicial, formação continuada e trabalho docente; e (d) contextualização territorial das políticas formativas, especialmente no contexto amazônico. Os quatro eixos organizaram o percurso interpretativo, enquanto os três desafios sintetizaram as principais tensões identificadas na análise.

A partir dessa análise, foram identificados três desafios que atravessam a discussão: a fragmentação entre formação inicial e continuada; o distanciamento entre formação e condições concretas de trabalho; e a necessidade de contextualização territorial das políticas de formação. Esses desafios orientaram a organização da seção de resultados e discussão e constituíram a base para a síntese apresentada nas considerações finais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise evidenciou que a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas depende da articulação entre formação profissional,

organização escolar, políticas educacionais e condições concretas de trabalho.

O material analisado foi constituído por estudos acadêmicos relacionados à formação docente, educação inclusiva, práticas pedagógicas e condições de trabalho, complementados por documentos normativos da educação brasileira. Entre as produções, destacam-se Oliveira e Dias (2022), Zerbato e Mendes (2021), Lopes *et al.* (2023), Brostolin e Souza (2023), Camargo, Nascimento e Rodrigues (2024) e Dugois, Schlünzen e Lima (2026). Também foram consideradas produções anteriores, como Freitas et al. (2006), Correia (1996), Sassaki (1999) e Franco e Gomes (2020), conforme sua contribuição conceitual e histórica para a discussão.

Nesse sentido, foram construídos quatro eixos interpretativos: educação inclusiva como direito e transformação da escola; formação docente como dimensão do trabalho pedagógico; articulação entre formação inicial e continuada; contextualização territorial. Embora organizem a análise em dimensões distintas, esses eixos se articulam na interpretação dos três desafios que atravessam a problemática investigada.

3.1 Educação inclusiva e direito à educação: da presença à participação.

A educação brasileira foi historicamente marcada por processos de exclusão que atingiram diferentes grupos

sociais. A construção de políticas voltadas à inclusão resulta de processos sociais e políticos que reivindicaram o reconhecimento de direitos e a democratização do acesso aos espaços educacionais. Entretanto, reconhecer a educação como direito não significa apenas assegurar a entrada dos sujeitos na escola. Implica criar condições para que possam participar das atividades educativas e usufruir das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento oferecidas pela instituição.

Franco e Gomes (2020), ao dialogarem com Mantoan (1998), relacionam a inclusão à construção de uma escola de qualidade, igualitária, justa e acolhedora. Essa perspectiva é relevante porque desloca o foco de uma compreensão centrada exclusivamente nas características individuais dos estudantes para a análise das condições produzidas pela própria escola. A partir dessa visão, é possível compreender que a inclusão não consiste apenas em adaptar o estudante a uma estrutura previamente estabelecida, mas em questionar as formas pelas quais a instituição organiza seus processos educativos.

Tal entendimento dialoga com Sassaki (1999), para quem a inclusão envolve transformações que ultrapassam modificações físicas ou estruturais, alcançando também a mentalidade das pessoas e a própria organização social. A aproximação entre essas perspectivas permite compreender que a inclusão não se efetiva somente pela criação de

condições de acesso, mas pela transformação das relações, práticas e concepções que sustentam a experiência escolar.

Silva, Castro e Branco (2006), por sua vez, destacam que a passagem de um sistema educacional historicamente excludente para outro comprometido com as necessidades educacionais de todos requer mudanças nas concepções educacionais e nas práticas cotidianas de ensino.

Pode-se perceber que essa mudança de perspectiva possui implicações diretas para o trabalho docente. Se a inclusão envolve transformação das práticas pedagógicas, então a formação dos professores não pode ser pensada como elemento externo ou complementar ao processo. Sua efetivação está relacionada às condições concretas em que o trabalho pedagógico se realiza, o que exige considerar a escola como instituição social que organiza, condiciona e produz possibilidades para o desenvolvimento das práticas docentes. Nessa perspectiva, pensar a formação para a inclusão implica também compreender as condições institucionais que favorecem ou limitam a realização de práticas pedagógicas inclusivas.

A partir desse conjunto de contribuições, a educação inclusiva pode ser compreendida como um processo que envolve simultaneamente direito, organização institucional e prática pedagógica. Portanto, o desafio formativo não consiste apenas em

ensinar ao professor "como incluir", mas em possibilitar que ele compreenda por que determinadas práticas favorecem ou limitam a participação dos estudantes e quais condições institucionais são necessárias para modificá-las.

3.2 Formação docente para a educação inclusiva.

A formação docente constitui uma dimensão fundamental da constituição profissional dos professores. Na educação inclusiva, essa importância se amplia diante da diversidade dos sujeitos e das diferentes demandas do trabalho pedagógico. Entretanto, a análise da literatura permite questionar uma concepção de formação centrada exclusivamente na aquisição de competências técnicas para lidar com situações específicas.

Lopes *et al.* (2023), em revisão integrativa sobre a formação docente para a inclusão escolar de estudantes público da Educação Especial, identificaram limites na produção e nos processos formativos voltados à preparação dos professores para atuar em contextos inclusivos. Dessa forma, é possível compreender que a existência de conteúdos relacionados à inclusão não garante, por si só, uma formação capaz de responder às exigências do trabalho pedagógico. O problema, portanto, não é apenas quantitativo — quanto se ensina sobre inclusão —, mas também qualitativo: como esses

conhecimentos são articulados à formação profissional e às situações concretas da escola.

Oliveira e Dias (2022), ao analisarem pesquisas sobre a formação de pedagogos para contextos inclusivos, também corroboraram que a preparação para atuar diante da diversidade permanece como desafio. Afinal, se a diversidade constitui uma característica da escola, a preparação para atuar nesse contexto deveria integrar a própria concepção de formação docente.

Nessa direção, a formação continuada também precisa ser analisada a partir dessa problemática. Freitas *et al.* (2006) destacam que a consolidação de escolas inclusivas depende da formação dos professores como um conjunto, e não apenas de profissionais especializados em Educação Especial. Essa compreensão é importante porque desloca a inclusão de uma responsabilidade atribuída a especialistas e a situa como compromisso coletivo da instituição escolar.

Zerbato e Mendes (2021), ao analisarem um programa de formação de professores fundamentado no Desenho Universal para a Aprendizagem, apontam contribuições de estratégias formativas colaborativas para a construção de práticas pedagógicas que considerem a diversidade presente nas salas de aula. Os resultados discutidos pelas autoras reforçam a importância de processos formativos que possibilitem aos professores refletir sobre as

diferentes necessidades dos estudantes e sobre as formas de organizar o ensino diante dessa diversidade. A contribuição do estudo permitiu avançar em relação à concepção de formação como simples transmissão de informações: processos colaborativos podem aproximar conhecimentos teóricos, reflexão e organização das práticas pedagógicas.

A questão que emerge, portanto, é que a formação precisa produzir condições para que o professor analise sua própria realidade de trabalho, e não apenas receber orientações gerais sobre inclusão. A diferença é relevante. No primeiro caso, o professor é compreendido como sujeito que interpreta e reorganiza sua prática; no segundo, tende a ser colocado na posição de executor de prescrições.

Com efeito, a formação continuada não pode ser responsabilizada isoladamente pela transformação das práticas, pois o trabalho docente também depende das condições materiais, curriculares, administrativas e relacionais da instituição escolar. Assim, a análise do material selecionado evidenciou que o desafio da formação para a inclusão não está apenas em formar mais, mas em formar de maneira articulada, contextualizada e relacionada às condições concretas do trabalho docente.

3.3 A articulação entre formação inicial e continuada: superando a fragmentação formativa.

A discussão sobre formação docente para a educação inclusiva exige superar a compreensão da formação inicial e da formação continuada como etapas independentes ou sucessivas. Embora a formação inicial constitua uma base fundamental para o exercício profissional, sua conclusão não representa o encerramento do processo formativo, assim como a formação continuada não deve ser reduzida a ações posteriores destinadas a suprir, pontualmente, lacunas da graduação.

Tal compreensão encontra respaldo nas políticas educacionais brasileiras. O atual Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 15.388/2026, estabelece, no Objetivo 17, diretrizes relacionadas à formação e à valorização dos profissionais da educação básica. Nesse conjunto, a Estratégia 17.3 prevê o aperfeiçoamento da formação inicial e continuada, das práticas de ensino e dos estágios, com atenção à articulação entre teoria e prática. De modo mais específico, a Estratégia 17.8 determina que a formação inicial e continuada contemple, de forma sistemática e permanente, a educação anticapacitista e os marcos legais de proteção às pessoas com deficiência (BRASIL, 2026).

A incorporação dessa perspectiva ao planejamento nacional evidencia que a educação inclusiva não deve constituir um conteúdo eventual ou restrito a ações formativas específicas, mas integrar de maneira

permanente a formação dos profissionais da educação. Desse modo, a articulação entre formação inicial e continuada ganha uma dimensão que ultrapassa a continuidade entre etapas formativas, envolvendo também a construção de conhecimentos e posicionamentos profissionais capazes de enfrentar barreiras à participação e à aprendizagem dos estudantes. Essa perspectiva reforça a necessidade de aproximar os processos formativos das situações concretas de trabalho, de modo que a formação possa contribuir para a análise crítica das condições em que as práticas pedagógicas são produzidas.

Contudo, a previsão normativa não assegura, por si só, uma articulação efetiva entre formação e trabalho. É necessário problematizar a própria maneira como esses processos são concebidos. Correia (1996), ao discutir a relação entre formação e trabalho, questiona a separação entre esses dois campos e chama atenção para experiências formativas que aproximam a apropriação de saberes das situações concretas e dos problemas vivenciados no trabalho. Partindo dessa compreensão, as situações profissionais também constituem espaços nos quais os sujeitos mobilizam, reelaboram e atribuem novos sentidos aos conhecimentos construídos ao longo de sua formação. Assim, a relação entre formação e trabalho não pode ser reduzida à aplicação, na prática, de conhecimentos adquiridos anteriormente.

Tal entendimento implica superar uma concepção linear segundo a qual primeiro se forma e, posteriormente, se aplica o que foi aprendido. Desse modo, a formação inicial precisa oferecer condições para que os futuros professores compreendam criticamente a realidade escolar, estabeleçam relações entre fundamentos teóricos e experiências formativas e desenvolvam conhecimentos que possam ser mobilizados diante das situações concretas da docência. A formação continuada, por sua vez, precisa estabelecer relações com os problemas efetivamente vivenciados no trabalho, evitando ações descontextualizadas e orientadas exclusivamente pela transmissão de procedimentos.

Essa problemática é evidenciada por Camargo, Nascimento e Rodrigues (2024), que, ao analisarem teses e dissertações sobre formação docente no contexto amazônico, identificam diferentes concepções de formação continuada e formação em situação de trabalho. Embora apresentem sentidos distintos, essas perspectivas convergem para a compreensão da continuidade dos processos formativos e de sua relação com o trabalho docente. Os autores também ressaltam que as condições sociais e econômicas da Amazônia interferem nas oportunidades educacionais, indicando que a formação precisa ser examinada em relação aos contextos concretos

em que os professores desenvolvem sua atividade.

No campo da educação inclusiva, essa articulação assume particular relevância. Dugois, Schlünzen e Lima (2026), ao analisarem a formação de professores do Atendimento Educacional Especializado e de estudantes de Pedagogia, identificam lacunas na formação inicial, especialmente quanto à articulação entre fundamentos teóricos, experiências práticas e demandas concretas da escola. As autoras também apontaram a presença limitada da educação inclusiva nos currículos de Pedagogia e uma tendência de valorização de conhecimentos diretamente aplicáveis à prática, em detrimento da articulação com componentes das Ciências da Educação. Esse cenário pode contribuir para uma formação fragmentada e utilitarista, evidenciando a necessidade de integrar conhecimentos teóricos, experiências formativas e práticas pedagógicas.

Os resultados desse estudo permitem compreender que as dificuldades formativas para a inclusão não devem ser atribuídas exclusivamente aos professores ou futuros professores. Os estudos analisados indicam situações em que os conhecimentos teóricos permanecem pouco articulados às experiências e às situações concretas de trabalho. Por isso, a formação inicial e a formação continuada precisam estabelecer relações com a realidade escolar e com os desafios efetivamente

presentes no trabalho docente, possibilitando a análise crítica das situações vivenciadas e a reorganização das práticas pedagógicas.

Essa articulação também não pode ser compreendida apenas como continuidade cronológica entre duas etapas formativas. Trata-se de estabelecer relações entre conhecimentos produzidos nos processos de formação, experiências profissionais, situações concretas de trabalho e condições institucionais de realização da prática pedagógica.

No campo da educação inclusiva, isso significa que a formação não deve se restringir à ampliação de conhecimentos sobre deficiência ou à oferta de estratégias para situações particulares, mas compreender a inclusão como princípio que atravessa a organização do trabalho pedagógico. Desse modo, a formação inicial deve constituir uma base teórica e pedagógica que possibilite a compreensão crítica da realidade escolar. A formação continuada deve dialogar com os problemas e desafios concretos vivenciados pelos professores e o trabalho docente deve ser reconhecido como espaço de mobilização, reelaboração e desenvolvimento dos conhecimentos profissionais.

Com efeito, o desafio da articulação entre formação inicial e continuada não se resume à quantidade de ações formativas ofertadas, mas envolve a superação da fragmentação dos próprios processos de

formação e de sua distância em relação ao trabalho docente. A articulação necessária não consiste, portanto, em simplesmente acrescentar formação continuada à formação inicial, mas em construir uma política de desenvolvimento profissional que relacione formação, trabalho, escola e contexto, criando condições para que a educação inclusiva se efetive como dimensão constitutiva da prática pedagógica.

3.4 Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas no contexto amazônico.

A formação docente para a inclusão assume particularidades no contexto amazônico, marcado por diversidade sociocultural, territorial e educacional, que precisa ser considerada nas políticas educacionais e nos processos formativos.

Camargo, Nascimento e Rodrigues (2024) destacam a necessidade de relacionar as políticas de formação às realidades socioculturais locais, evidenciando que as condições de trabalho docente no contexto amazônico não podem ser compreendidas a partir de modelos homogêneos. As diferentes condições sociais, econômicas, culturais e territoriais presentes na região interferem nas possibilidades de desenvolvimento do trabalho docente e nas oportunidades educacionais oferecidas pelas instituições escolares. Essa compreensão amplia a discussão desenvolvida

anteriormente: se a formação precisa estar articulada ao trabalho, também precisa considerar onde e em quais condições esse trabalho se realiza.

Nos diferentes contextos amazônicos, políticas descontextualizadas podem reconhecer a diversidade sem responder às condições concretas do trabalho escolar. Essa questão possui consequências diretas para as práticas pedagógicas inclusivas. O professor organiza sua ação considerando características dos estudantes, objetivos educacionais, recursos disponíveis, tempos e espaços escolares e condições efetivas de realização das atividades. Consequentemente, não existe uma técnica formativa isolada capaz de garantir que práticas inclusivas sejam produzidas em diferentes contextos.

Brostolin e Souza (2023) analisaram as concepções de inclusão de professores da Educação Infantil e destacaram que a efetivação de práticas inclusivas não depende exclusivamente da formação docente. As autoras também chamam atenção para as condições de trabalho, a infraestrutura escolar e a construção coletiva das ações pedagógicas como aspectos que interferem na organização dessas práticas. Essa constatação permite problematizar a responsabilização individual do professor pelas práticas inclusivas, considerando que sua atuação depende também das condições materiais, institucionais e políticas da escola. Isso não reduz a

importância da formação docente, que possibilita interpretar situações educativas, questionar práticas excludentes e construir alternativas pedagógicas em articulação com essa realidade.

Sob esse viés, a profissionalização docente para a inclusão requer conhecimentos que permitam ao professor compreender os fundamentos da educação inclusiva e analisar criticamente as situações concretas em que seu trabalho se realiza. Mais do que dominar procedimentos específicos, trata-se de desenvolver condições para interpretar a realidade escolar, reconhecer barreiras à participação e à aprendizagem e organizar práticas pedagógicas coerentes com as necessidades dos estudantes e com o contexto em que a escola está inserida.

Desse modo, políticas de formação para a inclusão precisam articular formação inicial, formação continuada, trabalho docente, organização institucional e contexto territorial. A desarticulação dessas dimensões mantém a formação fragmentada e tende a atribuir ao professor uma responsabilidade que também é institucional e política, enquanto as condições concretas de realização do trabalho permanecem pouco problematizadas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise bibliográfica e documental desenvolvida neste artigo permitiu compreender que os desafios da formação

docente para a educação inclusiva não se reduzem à insuficiência de conhecimentos ou à ampliação da oferta de ações formativas. A questão envolve a maneira como a formação inicial e a formação continuada são articuladas entre si e, sobretudo, como se relacionam com o trabalho docente e com as condições concretas em que as práticas pedagógicas são realizadas.

A análise evidenciou três desafios articulados: a fragmentação entre formação inicial e continuada; o distanciamento entre os processos de formação e as condições concretas do trabalho docente; e a insuficiente contextualização territorial das políticas formativas. Esses elementos indicam que a formação para a inclusão não pode ser compreendida como um conjunto de conhecimentos ou procedimentos que o professor deve adquirir individualmente para responder à diversidade presente na escola.

Nesse sentido, a formação inicial precisa constituir uma base consistente para a compreensão da educação inclusiva e de seus fundamentos, integrando essa dimensão ao conjunto de conhecimentos que sustentam o trabalho docente. A formação continuada, por sua vez, precisa superar a lógica de ações isoladas e estabelecer relações com as situações vivenciadas pelos professores, possibilitando a análise dos desafios do cotidiano escolar e a reorganização das práticas pedagógicas. A articulação entre ambas, portanto, não deve ser

entendida como simples continuidade cronológica, mas como relação entre conhecimentos, experiências profissionais, trabalho e contexto.

Essa perspectiva também permite questionar a responsabilização individual dos professores pelos limites da inclusão. Embora os conhecimentos profissionais sejam indispensáveis para a organização de práticas pedagógicas inclusivas, sua concretização depende das condições institucionais, materiais, curriculares e políticas em que o trabalho docente se desenvolve. A centralidade atribuída ao professor precisa ser examinada em relação à divisão de responsabilidades entre instituições formadoras, sistemas de ensino e escolas.

No contexto amazônico, essa problemática adquire especificidades decorrentes da diversidade territorial, sociocultural e educacional da região. Os processos de formação precisam considerar os diferentes contextos em que os professores trabalham, evitando modelos homogêneos que reconheçam formalmente a diversidade, mas desconsiderem as condições concretas das instituições escolares e das comunidades. A contextualização territorial, nesse sentido, não constitui elemento secundário da política formativa, mas condição para que a formação dialogue efetivamente com o trabalho docente. Concluiu-se, portanto, que a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas requer mais do

que a ampliação quantitativa das ações de formação. Requer uma política articulada de desenvolvimento profissional que relacione formação inicial, formação continuada, trabalho docente, organização institucional e contexto territorial. Essa articulação desloca a compreensão da formação para a inclusão de uma perspectiva centrada na preparação individual do professor para uma abordagem que reconhece a dimensão institucional e política da construção de escolas inclusivas.

Assim, formar para a inclusão significa criar condições para que os professores compreendam criticamente a diversidade, as barreiras à participação e à aprendizagem e as possibilidades de reorganização do trabalho pedagógico. Significa, também, reconhecer que tais possibilidades não dependem apenas da ação docente, mas das condições produzidas pelas políticas educacionais, pelas instituições formadoras e pelas escolas. A formação, desse modo, constitui uma dimensão fundamental da inclusão, mas sua potência transformadora está relacionada à existência de condições que permitam articular conhecimento, trabalho e realidade escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 15.388/26. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2

023-2026/2026/lei/115388.htm. Acesso em: 13 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: deficiência física. Elaboração: Adilson Florentino da Silva; Ana de Lourdes Barbosa de Castro; Maria Cristina Mello Castelo Branco. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BROSTOLIN, M. R.; SOUZA, T. M. F. A docência na Educação Infantil: pontos e contrapontos de uma educação inclusiva. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 43, n. 119, p. 52-62, 2023. DOI: 10.1590/CC256578.

CAMARGO, A. M. M.; NASCIMENTO, F. N.; RODRIGUES, G. C. M. C. Formação docente e situações de trabalho: tendências em teses e dissertações no contexto amazônico. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 25, n. 58, p. 220-248, maio/agosto. 2024. DOI: 10.5965/1984723825582024220.

CORREIA, José Alberto. Formação e trabalho: contributos para uma transformação do modo de pensar na sua articulação. In: CANÁRIO, Rui (org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1996.

DUGOIS, R. C. M.; SCHLÜNZEN, E. T. M.; LIMA, C. S. S. Políticas educacionais da educação especial e inclusiva: formação docente inicial e continuada. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, v. 31, e026007, 2026. DOI: 10.1590/1982-57652026v31id290701.

FRANCO, R. M. S.; GOMES, C. Educação inclusiva para além da educação especial: uma revisão parcial das produções nacionais. **Revista Psicopedagogia**, v. 37, n. 113, p. 194-207, 2020. DOI: 10.5935/0103-8486.20200018.

FREITAS, M. I. C.; VENTORINI, S. E.; RIOS, C.; ARAÚJO, T. H. B. Os desafios da formação continuada de professores visando

à inclusão de alunos com necessidades especiais. **Revista Ciência em Extensão**, v. 3, n. 1, p. 97-112, 2006. Disponível em: https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/365. Acesso em: 13 set. 2026.

LOPES, R. D. C.; CUNHA, D. A.; BRASIL, S. E. R.; NINA, K. C. F.; SILVA, S. S. C. Formação docente sobre inclusão escolar de alunos público da Educação Especial no Brasil: uma revisão integrativa. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, n. 1, e23, p. 1-37, 2023. DOI: 10.5902/1984686X69480.

OLIVEIRA, S. G. S.; DIAS, V. B. Formação de pedagogos para o contexto inclusivo: um estudo de revisão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, 2022. DOI: 10.5902/1984686X65513.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e233730, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147233730.