

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.016

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE COMO PILAR DA EDUCAÇÃO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Tatiana de Carvalho Costa e Silva¹

RESUMO

O presente artigo analisa a relevância da formação continuada de professores como instrumento essencial para a consolidação da educação inclusiva. A pesquisa discute de que forma a capacitação contínua pode aprimorar as práticas pedagógicas e preparar os docentes para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. O estudo adota uma abordagem qualitativa, baseada em análise documental e entrevistas com professores da educação básica que participaram de programas de formação continuada, buscando compreender os impactos dessas formações na implementação de práticas inclusivas. Fundamenta-se em autores como Mantoan (2015), Souza (2018) e Tardif (2014), que defendem o reconhecimento dos saberes docentes e a necessidade de integração entre teoria e prática no processo formativo. Também dialoga com Carvalho (2016), ao destacar a importância das políticas públicas de formação contínua voltadas à inclusão. Os resultados indicam que a formação continuada contribui significativamente para o fortalecimento das práticas pedagógicas, promovendo maior segurança e autonomia dos professores no atendimento a alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais. Contudo, persistem desafios, como a escassez de

1 Doutoranda em Ciências da Educação na Universidad Autónoma Asunción (UAA), no Paraguai. Mestre em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Educação Professora Lúcia Dantas (ISEL), no Brasil. E-mail: tatin29m25@hotmail.com.

recursos, o apoio institucional limitado e a dificuldade de transpor a teoria para o cotidiano escolar. A pesquisa evidencia, portanto, uma discrepância entre a oferta de formações e a efetiva aplicação das estratégias inclusivas nas escolas. Conclui-se que a formação continuada é um pilar indispensável para a efetivação da educação inclusiva, desde que articulada às realidades escolares e acompanhada de políticas públicas consistentes, recursos adequados e incentivo à reflexão docente.

Palavras-chaves: Formação Continuada, Educação Inclusiva, Políticas Públicas Educacionais.

1. INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores representa um dos pilares fundamentais para o fortalecimento das práticas pedagógicas e para a consolidação de uma educação inclusiva de qualidade. No contexto contemporâneo, marcado por diversidades sociais, culturais, econômicas e cognitivas, o papel do docente ultrapassa a mera transmissão de conhecimento, exigindo competências voltadas à promoção de uma aprendizagem equitativa e ao reconhecimento das diferenças como potencialidades educativas.

Assim, o professor deixa de ser apenas um executor de políticas educacionais para se tornar um agente transformador da realidade escolar, capaz de ressignificar sua prática a partir de reflexões críticas e da interação com as múltiplas dimensões da diversidade humana. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforçam o direito de todos à educação, bem como a necessidade de preparar os profissionais da educação para lidar com as diferenças, garantindo o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos estudantes.

Todavia, a mera existência de marcos legais não assegura, por si só, a efetivação da inclusão nas escolas. O grande desafio que se coloca é transformar os princípios normativos em práticas concretas, o que requer investimento contínuo na formação docente, tanto em sua dimensão técnica quanto ética e política. Nesse cenário, a formação continuada se destaca como um espaço privilegiado de reflexão e de (re)construção de saberes, na medida em que possibilita ao professor revisar suas concepções, compreender os contextos em que atua e desenvolver estratégias pedagógicas que atendam às especificidades dos alunos.

Conforme defendem Gatti e Barreto (2009), a formação permanente é essencial para o desenvolvimento das competências necessárias à implementação de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de responder à diversidade das salas de aula e promover o aprendizado significativo

de todos. Além disso, é preciso reconhecer que a educação inclusiva não se restringe à adaptação de métodos para alunos com deficiência, mas exige uma transformação mais ampla na concepção de escola, currículo e prática docente.

Implica uma mudança de paradigma, na qual o foco desloca-se do aluno com deficiência para o ambiente educacional e para as condições que a escola oferece para garantir a aprendizagem de todos. Essa mudança requer professores conscientes de seu papel social, dotados de saberes teóricos, sensibilidade e capacidade de dialogar com as diferenças.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo principal discutir de que modo a formação continuada docente contribui para a construção de um ensino inclusivo, analisando como a articulação entre teoria e prática se configura como elemento essencial para o desenvolvimento profissional e para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas nas escolas públicas.

Como objetivos específicos, busca-se:

1. Examinar o papel da formação continuada na consolidação de uma cultura escolar inclusiva;
2. Analisar os desafios e potencialidades da formação docente frente à diversidade;
3. Refletir sobre a importância da integração entre teoria e prática na formação de professores;
4. Identificar como as políticas públicas de formação podem fortalecer a inclusão escolar.

Justifica-se a relevância deste estudo pelo fato de que a formação continuada, quando pensada como processo contínuo e contextualizado, constitui-se em instrumento de transformação das práticas pedagógicas e das concepções de ensino. Assim, compreender como ela pode contribuir para a efetivação de uma educação inclusiva é condição indispensável

para a construção de uma escola democrática, equitativa e comprometida com o direito à aprendizagem de todos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A formação continuada deve ser compreendida como um processo permanente de construção do conhecimento profissional, no qual o professor reflete sobre sua prática, reelabora suas concepções pedagógicas e ressignifica seus saberes à luz de novas experiências, teorias e contextos sociais. Trata-se de um movimento contínuo, que ultrapassa o caráter de simples atualização técnica e assume um papel formativo, reflexivo e transformador.

Conforme destaca Tardif (2014), o saber docente é plural e dinâmico, resultante da articulação entre diferentes fontes de conhecimento a formação inicial, a prática cotidiana, a experiência social e o diálogo com os pares, o que demonstra que o ato de ensinar não se restringe à aplicação de métodos, mas à construção de um saber situado e relacional. Sob essa perspectiva, a formação continuada deve estar profundamente enraizada na realidade escolar, considerando as especificidades de cada contexto e as necessidades concretas dos educadores e dos estudantes.

Ao promover espaços de diálogo e reflexão coletiva, a escola torna-se também um lugar de formação, no qual o professor é reconhecido como sujeito ativo, produtor e mediador de saberes. Isso implica compreender que o desenvolvimento profissional docente não se realiza de forma isolada, mas no interior de comunidades de prática e aprendizagem, onde o compartilhamento de experiências fortalece o crescimento individual e coletivo.

Gatti e Barreto (2009) ressaltam que a formação docente, para ser efetiva, deve configurar-se como um processo sistemático, planejado e

contínuo, vinculado às demandas reais da escola e da sociedade. Quando a formação é concebida apenas como um evento pontual como cursos, palestras ou oficinas desconectadas da prática, perde seu potencial transformador. A verdadeira formação continuada é aquela que dialoga com os desafios cotidianos da docência, possibilitando ao professor compreender e intervir criticamente em sua realidade.

Além disso, é fundamental compreender que a formação continuada não se limita à aquisição de novas técnicas ou metodologias, mas envolve um processo de autoconhecimento e reconstrução identitária. O professor é convocado a refletir sobre suas crenças, valores e atitudes diante da diversidade, da inclusão e das mudanças educacionais. Essa dimensão formativa é essencial para que o docente se torne um profissional crítico, ético e comprometido com a transformação social.

Outro aspecto relevante é a valorização do saber experiencial, ou seja, do conhecimento que o professor constrói no cotidiano escolar. Tardif (2014) argumenta que os saberes da experiência constituem a base sobre a qual os demais conhecimentos se articulam, pois são eles que permitem ao docente adaptar, criar e reinventar estratégias pedagógicas de acordo com a realidade dos alunos. Assim, a formação continuada deve partir do que o professor já sabe, reconhecendo sua trajetória e potencializando sua prática.

Nessa perspectiva, a formação continuada assume um papel estratégico no fortalecimento da autonomia docente e na construção de uma prática reflexiva. Schön (2000) complementa essa ideia ao propor o conceito de profissional reflexivo, aquele que aprende com sua ação, analisa suas decisões pedagógicas e reconstrói continuamente seu fazer educativo. Essa postura reflexiva é essencial para que o professor possa responder aos desafios da educação inclusiva, da diversidade e das constantes transformações sociais e tecnológicas.

Portanto, pensar a formação continuada como um processo emancipador é reconhecer sua centralidade na consolidação de uma escola democrática e inclusiva. A formação precisa promover não apenas o

desenvolvimento técnico, mas também humano, ético e político dos educadores. Isso significa oferecer oportunidades de estudo, reflexão e troca de saberes que contribuam para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas, sensíveis às diferenças e comprometidas com o direito à aprendizagem de todos os alunos.

Em síntese, a formação continuada docente deve ser vista como um espaço de reconstrução permanente de saberes, sustentado pela integração entre teoria e prática, pela valorização do saber docente e pela busca constante de inovação pedagógica. Quando concebida dessa forma, torna-se uma via potente para o fortalecimento da profissão docente e para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

2.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO PRINCÍPIO E PRÁTICA TRANSFORMADORA

A educação inclusiva representa uma das mais significativas transformações no campo educacional contemporâneo, pois rompe com os paradigmas tradicionais que historicamente sustentaram práticas seletivas e excludentes. Ela se fundamenta na compreensão de que toda pessoa tem direito à educação de qualidade, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais, culturais, étnicas ou econômicas. Trata-se, portanto, de um projeto social e político que busca a democratização do acesso, da permanência e do sucesso escolar, reafirmando os princípios da dignidade humana, da justiça social e da igualdade de oportunidades.

Segundo Mantoan (2015), incluir não é simplesmente inserir o aluno com deficiência em uma sala regular, mas reorganizar o sistema educacional como um todo, revendo currículos, métodos, tempos, espaços e concepções pedagógicas. A inclusão implica repensar a escola para que ela se torne um ambiente verdadeiramente acolhedor, capaz de atender às singularidades de todos os estudantes. Assim, o foco desloca-se

do aluno considerado diferente para o modo como a escola responde à diversidade.

A escola inclusiva é, portanto, um espaço de convivência democrática, onde as diferenças não são vistas como obstáculos, mas como oportunidades de aprendizagem coletiva. Essa concepção amplia o sentido de pertencimento e estimula o respeito mútuo, promovendo a formação de cidadãos mais empáticos e conscientes de seu papel social.

Nesse contexto, a formação continuada dos professores emerge como instrumento essencial para consolidar uma cultura inclusiva, pois é por meio dela que o educador desenvolve competências teóricas, metodológicas e atitudinais necessárias para enfrentar os desafios da diversidade. Formar professores para a inclusão é formar sujeitos capazes de compreender a complexidade das diferenças humanas e de construir práticas pedagógicas flexíveis, criativas e contextualizadas.

Como afirma Carvalho (2016), a inclusão requer uma mudança de olhar sobre o ensino, exigindo do professor uma postura investigativa e colaborativa, que valorize o potencial de cada aluno e promova a aprendizagem significativa. A formação continuada, nesse sentido, precisa ir além do repasse de conteúdos, constituindo-se em um espaço de reflexão crítica sobre as condições de ensino e sobre as barreiras que ainda persistem no ambiente escolar.

A efetivação da educação inclusiva exige, também, que os sistemas de ensino reconheçam o papel formador da escola. É nesse espaço que o professor vivencia os desafios reais da inclusão e pode, com apoio institucional, reconstruir suas práticas à luz das necessidades dos alunos. Programas de formação continuada articulados à realidade escolar permitem que o docente transforme a teoria em ação, criando estratégias didáticas diversificadas, adaptando materiais e metodologias, e promovendo um ambiente de aprendizagem acessível a todos.

Além disso, é importante compreender que a educação inclusiva é um compromisso ético e político. Ético, porque se fundamenta na valorização do ser humano e no respeito à diferença; político, porque depende

de políticas públicas consistentes, de financiamento adequado e de gestão educacional comprometida com a equidade. A formação docente, portanto, deve também sensibilizar o professor para o papel social de sua profissão, fortalecendo sua atuação como agente de transformação da escola e da sociedade.

A construção de uma educação inclusiva demanda mudança de mentalidade e rompimento com práticas tradicionais de ensino. Exige um currículo que dialogue com a pluralidade cultural e humana, reconhecendo que cada aluno aprende de forma distinta e que todos têm o direito de participar e contribuir no espaço escolar.

Nesse sentido, a formação continuada pode se tornar um espaço de empoderamento docente, no qual o professor se sente valorizado, capaz de criar soluções pedagógicas inovadoras e comprometido com a equidade educacional. Em síntese, a educação inclusiva é mais do que uma política: é um projeto de humanidade, que busca construir uma escola de todos e para todos. A formação continuada, ao promover o diálogo entre teoria e prática, torna-se o alicerce para a consolidação dessa proposta, pois capacita o professor não apenas a ensinar conteúdos, mas a ensinar com sensibilidade, escuta e respeito às diferenças.

Assim, investir na formação continuada é investir em uma escola verdadeiramente inclusiva, onde cada sujeito tem voz, vez e reconhecimento como parte integrante do processo educativo.

2.3 TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

A relação entre teoria e prática constitui o eixo central da formação docente e representa um ponto de tensão e de possibilidades para a consolidação de uma educação inclusiva. A superação dessa dicotomia exige compreender que teoria e prática não são instâncias separadas, mas dimensões complementares de um mesmo processo formativo. Conforme afirma Pimenta (2012), a prática não se limita à aplicação de teorias, mas é também um campo de produção de conhecimento, no

qual o professor constrói e reconstrói saberes a partir das situações vividas em sala de aula. Assim, o verdadeiro avanço da formação continuada depende de um movimento dialético, em que a teoria alimenta a prática e esta, por sua vez, retroalimenta a teoria, promovendo um ciclo permanente de reflexão e ação.

Nesse sentido, a formação continuada deve favorecer o desenvolvimento da reflexão crítica sobre o fazer pedagógico, possibilitando que o professor se torne pesquisador de sua própria prática. Essa postura investigativa, como destaca Nóvoa (1992), rompe com a visão tradicional do professor como mero executor de políticas educacionais e o coloca como protagonista de seu próprio processo formativo.

A valorização do conhecimento produzido na escola, a partir das experiências cotidianas, é fundamental para o fortalecimento da identidade docente e para a efetivação de práticas inclusivas que respondam às especificidades de cada contexto. Além disso, a integração entre teoria e prática potencializa a capacidade do professor de agir com intencionalidade pedagógica, ou seja, de planejar, intervir e avaliar suas ações com base em fundamentos teóricos sólidos e em análises situadas da realidade escolar.

A formação continuada de professores representa um dos pilares centrais para o fortalecimento das práticas pedagógicas e para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade, capaz de acolher e valorizar a diversidade presente no ambiente escolar. No contexto educacional contemporâneo, marcado por múltiplas diferenças sociais, culturais, cognitivas e identitárias, o papel do professor ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, exigindo competências relacionais, éticas e metodológicas voltadas à construção de ambientes de aprendizagem democráticos e equitativos.

A educação inclusiva, nesse sentido, não se restringe à inserção de alunos com deficiência em salas de aula comuns, mas implica uma reconfiguração profunda do papel da escola e do docente. Conforme destaca Mantoan (2015), incluir significa repensar o projeto educativo, as formas

de ensinar e aprender, e o compromisso ético da escola em garantir a participação plena de todos. Assim, a inclusão se estabelece como um processo político, pedagógico e social, que requer mudanças estruturais, culturais e formativas.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) asseguram o direito de todos à educação e reforçam a responsabilidade das instituições escolares em promover práticas pedagógicas que contemplem a diversidade. Contudo, a simples existência de políticas públicas não garante a efetividade da inclusão: é fundamental que o professor esteja preparado para compreender e atuar de forma crítica e criativa diante das diferenças.

É nesse ponto que a formação continuada adquire relevância estratégica. Mais do que um espaço de atualização teórica, ela deve ser compreendida como um processo permanente de construção do conhecimento profissional, no qual o professor reflete sobre sua prática, ressignifica seus saberes e desenvolve novas estratégias para enfrentar os desafios cotidianos. Segundo Tardif (2014), o saber docente é plural e dinâmico, formado pela articulação entre a formação inicial, a experiência prática e as interações socioculturais. Dessa forma, a formação continuada deve estar enraizada na realidade escolar, propiciando espaços de diálogo, partilha e reflexão coletiva, em que o professor se reconheça como sujeito ativo e produtor de saberes.

Entretanto, observa-se que, em muitas redes públicas, os programas de formação continuada ainda são fragmentados e descontextualizados, tratando o professor como mero receptor de conteúdo.

Essa abordagem reduz o potencial transformador da formação e não contribui efetivamente para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Como apontam Gatti e Barreto (2009), uma formação de qualidade precisa estar vinculada às demandas reais da escola, desenvolvendo-se como um processo sistemático, planejado e contínuo, capaz de articular teoria e prática.

Nesse contexto, o presente artigo busca analisar a importância da formação continuada docente na construção de um ensino inclusivo, discutindo de que modo a integração entre teoria e prática pode potencializar o desenvolvimento profissional dos professores e contribuir para uma educação mais democrática, equitativa e transformadora. O estudo fundamenta-se em uma pesquisa bibliográfica e documental, complementada por entrevistas com professores da rede municipal de Olinda (PE), tendo como objetivo compreender as percepções, desafios e experiências vivenciadas pelos docentes em relação às práticas formativas e inclusivas.

A relevância desta discussão está em reconhecer que a inclusão não é um ponto de chegada, mas um processo contínuo de construção coletiva, que depende da valorização do professor, da reflexão sobre a prática e do compromisso institucional com a equidade. Assim, refletir sobre a formação continuada significa também refletir sobre o tipo de escola e de sociedade que se deseja construir uma escola que acolhe, respeita e oferece oportunidades reais de aprendizagem a todos os estudantes.

Quando o docente compreende que cada desafio da inclusão seja uma barreira atitudinal, curricular ou comunicacional exige reflexão, estudo e experimentação, ele transforma o cotidiano escolar em um espaço de formação permanente.

Dessa forma, a formação continuada não deve se limitar a cursos ou palestras, mas se configurar como um processo vivo, que nasce da prática e retorna a ela, promovendo mudanças significativas na cultura escolar. Essa dinâmica reflete uma concepção emancipatória de educação, na qual o professor se torna agente de transformação e a escola se afirma como um espaço de aprendizagem coletiva, capaz de acolher a diversidade e construir um ensino verdadeiramente inclusivo.

3. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, documental e de campo, tendo como foco a análise da

formação continuada de professores para a educação inclusiva no contexto da rede municipal de Olinda, Pernambuco. A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir uma compreensão mais profunda dos significados, percepções e experiências dos sujeitos envolvidos, valorizando a dimensão subjetiva e contextual da prática docente.

De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos sociais em sua complexidade, interpretando os sentidos atribuídos pelos participantes às suas ações e vivências. A pesquisa bibliográfica constituiu-se como a base teórica do estudo, apoiando-se em autores de referência na área da formação docente e da inclusão educacional, como Tardif (2014), que discute a pluralidade dos saberes docentes; Gatti e Barreto (2009), que analisam as políticas de formação continuada no Brasil; Mantoan (2015), que propõe uma visão crítica e transformadora da inclusão escolar; e Schön (2000), cuja concepção do profissional reflexivo contribui para o entendimento da prática docente como um processo contínuo de aprendizagem.

Essa fundamentação teórica permitiu construir um referencial sólido para interpretar as falas dos participantes e compreender como a formação continuada pode se articular à promoção de práticas pedagógicas inclusivas. A pesquisa documental, por sua vez, envolveu a análise de materiais oficiais produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Olinda, como planos de formação, relatórios de gestão e orientações pedagógicas, com o objetivo de identificar as diretrizes e ações voltadas à formação de professores na perspectiva da inclusão. A análise desses documentos possibilitou compreender o alinhamento (ou a distância) entre as políticas institucionais e a realidade vivida nas escolas, contribuindo para uma leitura crítica das práticas formativas implementadas.

Além disso, a etapa empírica foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com professores da rede municipal de ensino, que atuam diretamente com turmas diversas, incluindo estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) e outras necessidades educacionais específicas. As entrevistas buscaram apreender as percepções dos docen-

tes sobre o papel e a eficácia da formação continuada, suas contribuições para o aprimoramento da prática pedagógica e os desafios enfrentados no cotidiano escolar para efetivar uma educação inclusiva.

As entrevistas foram conduzidas de forma ética, respeitando o anonimato e a voluntariedade dos participantes, conforme os princípios éticos da pesquisa em Educação.

O roteiro das entrevistas foi elaborado de modo a permitir flexibilidade nas respostas, favorecendo a expressão livre das experiências docentes e a emergência de novos significados.

Para a análise dos dados, adotou-se a técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), que consiste em organizar, categorizar e interpretar as falas de modo sistemático, permitindo a identificação de categorias temáticas emergentes. A triangulação entre os dados das entrevistas, os documentos oficiais e a literatura especializada foram essenciais para assegurar a validade e a consistência interpretativa do estudo, possibilitando uma leitura crítica e contextualizada das práticas formativas na rede pública de Olinda.

Assim, a metodologia adotada buscou articular a dimensão teórica e empírica da pesquisa, permitindo compreender como a formação continuada é vivenciada pelos professores e de que forma ela contribui (ou ainda necessita avançar) para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas. O estudo, portanto, assume não apenas um caráter descritivo, mas também propositivo e reflexivo, apontando caminhos possíveis para a consolidação de uma política de formação continuada que seja dialógica, transformadora e comprometida com os princípios da educação inclusiva.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

As análises realizadas indicam que a formação continuada na rede municipal de Olinda tem desempenhado um papel relevante no fortalecimento da prática pedagógica e na valorização profissional dos docentes,

configurando-se como um espaço de aprendizagem, reflexão e troca de saberes. No entanto, os resultados também evidenciam que esse processo ainda enfrenta limitações significativas, especialmente no que se refere à periodicidade, à contextualização e à aplicabilidade prática das formações oferecidas.

De acordo com os depoimentos dos professores entrevistados, as formações que conseguem articular teoria e prática, com base em situações reais de sala de aula, produzem efeitos mais consistentes sobre o trabalho pedagógico cotidiano. Quando os cursos e encontros formativos abordam problemas concretos como o manejo da diversidade em sala, as adaptações curriculares, o planejamento colaborativo e o uso de recursos inclusivos, os docentes relatam um maior engajamento e sentido de pertencimento ao processo formativo.

A troca de experiências entre pares, o trabalho coletivo e a reflexão compartilhada emergem como elementos fundamentais para a aprendizagem docente e para a construção de uma prática mais crítica e transformadora. Contudo, muitos participantes destacaram que parte das formações ainda apresenta um caráter fragmentado, centrado em conteúdos teóricos descontextualizados e pouco conectados à realidade escolar.

Essa fragmentação reduz o potencial emancipador da formação continuada, que, em vez de responder às necessidades concretas dos professores e estudantes, acaba assumindo um formato burocrático, esporádico e reprodutivo. Em consequência, a distância entre teoria e prática persiste, comprometendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas realmente inclusivas e inovadoras.

Conforme enfatiza Tardif (2014), o saber docente é construído na interseção entre o conhecimento teórico e a experiência prática, sendo constantemente reelaborado a partir das vivências cotidianas do professor. Assim, uma formação que ignora os saberes provenientes da prática tende a se tornar abstrata e ineficaz. Da mesma forma, Nóvoa (1995) defende que a formação de professores deve estar intrinsecamente ligada

ao contexto de atuação, valorizando o professor como protagonista do seu próprio desenvolvimento profissional.

O autor argumenta que não se forma um bom docente apenas com cursos e palestras, mas com processos colaborativos e reflexivos, enraizados na vida da escola e na cultura profissional dos educadores. Essa perspectiva também é sustentada por Gatti (2010), que ressalta que o desenvolvimento profissional docente deve ser compreendido como uma trajetória contínua, articulada às políticas educacionais e às demandas reais das instituições escolares.

Para que a formação seja significativa, ela precisa promover processos permanentes de acompanhamento, escuta e devolutiva, integrando o conhecimento produzido nas universidades com as práticas pedagógicas concretas das escolas públicas. Nesse sentido, as análises deste estudo indicam que o fortalecimento da educação inclusiva depende diretamente da implementação de políticas públicas formativas que sejam coerentes, participativas e sustentáveis.

É imprescindível que as formações continuadas deixem de ser compreendidas como eventos pontuais e passem a constituir processos contínuos de construção coletiva do saber docente. Isso exige o reconhecimento da escola como um espaço formador, onde o professor possa refletir, experimentar, errar, compartilhar e transformar suas práticas em diálogo com os colegas e com a comunidade.

Além disso, faz-se necessário investir em formadores qualificados, capazes de atuar como mediadores entre a teoria e a prática, promovendo o pensar crítico e o agir pedagógico reflexivo. A formação continuada deve ser concebida, portanto, como um projeto institucional, integrado à gestão pedagógica, ao planejamento escolar e às políticas de inclusão, de modo a garantir coesão, continuidade e relevância social.

Portanto, pode-se concluir que o avanço da educação inclusiva na rede municipal de Olinda e, por extensão, nas redes públicas brasileiras requer compromisso político e pedagógico com uma formação continuada que valorize os saberes docentes, reconheça a cultura escolar local

e integre teoria e prática de forma dialógica e permanente. Somente assim será possível consolidar um modelo de formação que não apenas informe, mas que transforme, contribuindo efetivamente para a construção de uma escola mais justa, democrática e inclusiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada docente constitui um pilar essencial para a consolidação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas, pois promove o desenvolvimento de competências, atitudes e saberes voltados à valorização da diversidade, à equidade e ao respeito às diferenças no ambiente escolar. Ao favorecer a articulação entre teoria e prática, esse processo formativo transcende o caráter meramente técnico e instrumental, assumindo uma dimensão reflexiva, ética e transformadora, que possibilita ao professor repensar suas concepções e reconstruir suas ações pedagógicas à luz de novos saberes e desafios cotidianos.

No contexto da rede municipal de Olinda, os resultados apontam avanços significativos, especialmente no reconhecimento da importância da formação continuada como instrumento de fortalecimento da prática docente e de construção de uma cultura escolar mais inclusiva. Todavia, persistem desafios estruturais e pedagógicos que limitam a efetividade das ações formativas, como a fragmentação dos programas, a ausência de acompanhamento sistemático, a insuficiência de recursos e a falta de alinhamento entre teoria e prática.

Esses fatores comprometem a consolidação de práticas pedagógicas que respondam de forma efetiva às necessidades reais das escolas e de seus educadores.

É fundamental compreender que a formação continuada não deve ser tratada como um evento pontual ou uma exigência burocrática, mas como um processo permanente e participativo de desenvolvimento profissional, articulado às demandas da comunidade escolar e às políticas públicas de inclusão.

Nesse sentido, a valorização dos professores como sujeitos reflexivos, críticos e produtores de saberes é condição indispensável para o fortalecimento de uma educação inclusiva e democrática. O reconhecimento dos saberes da experiência, conforme apontam Tardif (2014) e Nóvoa (1995), é o que confere legitimidade à prática docente e transforma o cotidiano escolar em um espaço de formação contínua e compartilhada.

Conclui-se, portanto, que uma formação continuada planejada de forma contextualizada, colaborativa e contínua representa um caminho fecundo para o fortalecimento da prática pedagógica e para a construção de uma escola comprometida com a diversidade, a justiça social e o direito de aprender de todos os alunos.

Para tanto, é necessário que as políticas educacionais assegurem condições materiais, tempo formativo e apoio institucional, de modo que o professor possa exercer plenamente seu papel como mediador da aprendizagem e agente de transformação social. Em síntese, investir em formação continuada é investir na qualidade da educação pública e no futuro de uma sociedade mais humana e igualitária. A efetividade da educação inclusiva depende, sobretudo, de uma formação que una conhecimento, sensibilidade e compromisso ético, permitindo que cada educador se reconheça como parte fundamental do processo de inclusão e como protagonista de uma escola que ensina, acolhe e transforma vidas.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e trabalho docente: a mediação entre o ensino e a aprendizagem. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. A educação inclusiva como direito. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 44, e188151, 2018.

NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SCHÖN, D. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, Maria Inês Petrucci de. Formação de professores e práticas inclusivas: desafios e possibilidades. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 24, n. 1, p. 9-22, jan./mar. 2018.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a Implementação do ODS 4 – Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Brasília: UNESCO, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores: políticas e práticas educativas. Campinas: Papirus, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.