



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

# **Educação Inclusiva e Formação de Professores: Professores Preparados, Alunos não Segregados**

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Especial

2024, Daniele Silva Mattos



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Daniele Silva Mattos

Educação Inclusiva E Formação De Professores: Professores Preparados Alunos, Não  
Segregados

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na especialidade de Problemas do Domínio  
Cognitivo e Motor, apresentada ao Departamento de Formação de Educadores e Professores  
da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Maria Madalena Belo da Silveira  
Baptista

Outubro de 2024

### **Agradecimentos**

Gostaria de expressar minha profunda gratidão primeiramente ao meu marido, cuja paciência e apoio incondicional foram fundamentais durante toda a jornada deste mestrado, sem ele o começo não se tornaria fim e a conclusão do trabalho não passaria de um sonho. Agradeço também aos meus filhos, que mesmo sem compreenderem plenamente por que sua mãe atravessou o oceano e os levou carregando consigo 2 malas e um sonho, me ofereceram fôlego para não apenas com palavras convencê-los que a educação é o caminho para mudança de vida e sim com exemplos, onde cada momento aqui foi um degrau em direção aos meus objetivos e uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

Um agradecimento especial à Prefeitura de Manaus, pela oportunidade de desenvolver meu trabalho e pela valiosa contribuição ao meu aprendizado. Sem o suporte e ao grandioso PROJETO QUALIFICA e os recursos oferecidos por esse projeto não teria sido possível.

Não posso deixar de mencionar minha orientadora, cuja orientação e apoio foram cruciais para o desenvolvimento deste trabalho. Sou igualmente grata à Escola Superior de Educação de Coimbra, que me proporcionou um ambiente acadêmico enriquecedor e oportunidades valiosas de aprendizado. A todos, meu sincero muito obrigado.

## **Educação Inclusiva e Formação De Professores: Professores Preparados Alunos, não Segregados**

Resumo: A educação inclusiva visa garantir a igualdade de oportunidades e a equidade para todos os alunos, independentemente das características e necessidades. Este estudo investiga os desafios e práticas na formação de professores para ambientes inclusivos, analisando políticas, tecnologias assistivas e metodologias de ensino. Através de uma revisão sistemática de literatura, discutimos como a formação inicial e continuada pode ser aprimorada para atender à diversidade educacional. Os resultados indicam que a falta de treinamento prático e suporte institucional limita a eficácia das práticas inclusivas. Recomenda-se a reformulação dos currículos de formação docente, o investimento em tecnologias assistivas e o desenvolvimento de uma cultura escolar inclusiva que valorize a diversidade como recurso pedagógico.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva, formação de professores, tecnologias assistivas, políticas educacionais, autoeficácia docente.

**Inclusive Education and Teacher Training: Prepared Teachers, Non-Segregated Students**

**Abstract:** Inclusive education aims to ensure equal learning opportunities for all students, regardless of their characteristics and needs. This study investigates the challenges and practices in training teachers for inclusive environments, focusing on policies, assistive technologies, and teaching methodologies. Through a systematic literature review, we discuss how initial and continuing education can be improved to meet educational diversity. The results indicate that the lack of practical training and institutional support limits the effectiveness of inclusive practices. It is recommended to revise teacher training curricula, invest in assistive technologies, and develop an inclusive school culture that values diversity as a pedagogical resource.

**Keywords:** Inclusive education, teacher training, assistive technologies, educational policies, teacher self-efficacy.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	7
<b>Parte 1: ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	11
1.1 Conceitos Fundamentais de Educação Inclusiva e Formação de Professores.....	12
1.2 Desafios na Formação de Professores para a Educação Inclusiva .....	12
1.3 Perspectiva Internacional e Comparativa da Formação de Professores .....	13
1.4 A Relação entre Teoria e Prática na Educação Inclusiva .....	14
1.5 Políticas e Sugestões para a Formação Contínua de Professores.....	14
1.6 Implicações Práticas e Considerações para uma Educação Inclusiva .....	15
<b>Parte 2: COMPONENTE EMPÍRICA</b> .....	16
1. Objetivo .....	17
2. Metodologia .....	17
3. Recolha de Dados .....	17
3.1. Bases de Dados e Fontes Consultadas .....	18
3.2. Critérios de Inclusão e Exclusão dos Estudos .....	18
3.3. Procedimento de Seleção dos Estudos .....	23
4. Análise dos Dados .....	24
4.1. Abordagem Qualitativa Temática .....	24
4.2. Extração e Síntese dos Dados .....	25
5. Limitações da Metodologia.....	25
<b>CAPÍTULO 3: RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	27
1. A Formação de Professores como Base para a Educação Inclusiva: Desafios e Perspectivas.....	29
2. Políticas Públicas e Suporte Institucional: O Papel dos Programas Internacionais e Nacionais .....	30
3. Uso de Tecnologias Assistivas e Práticas Inovadoras.....	30
4. Autoeficácia e Atitudes dos Professores diante da Inclusão .....	31
5. Reformulação Curricular e Formação Contínua .....	32
6. Cultura Institucional e o Papel dos Professores como Agentes de Inclusão.....	32
7. Considerações sobre o Desenvolvimento de Práticas Inclusivas Sustentáveis.....	33
<b>CAPÍTULO 4: CONCLUSÃO</b> .....	35
1. Conclusão.....	36
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	40

**Bibliografia..... 41**

### **Lista de abreviaturas**

1. LBI – Lei Brasileira de Inclusão
2. MEC – Ministério da Educação
3. ONU – Organização das Nações Unidas
4. PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
5. PEA – Projeto Escola Acessível
6. PNDI – Política Nacional de Educação Inclusiva
7. SCIELO – Scientific Electronic Library Online
8. TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
9. TI – Tecnologias Assistivas
10. UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

### **Lista de figuras**

FIGURA 1 - FLUXOGRAMA PRISMA .....	24
------------------------------------	----

### **Lista de tabelas**

TABELA 1: ARTIGOS SELECIONADOS NA REVISÃO SISTEMÁTICA .....	19
---	----

## INTRODUÇÃO

A educação inclusiva evoluiu globalmente como um direito fundamental e, no Brasil, tornou-se um princípio orientador das políticas educacionais (Mittler, 2003; Sasaki, 1999). Entretanto, a implementação da inclusão enfrenta desafios significativos, entre eles a necessidade de uma formação docente que vá além do técnico, promovendo a sensibilidade cultural e social para atender à diversidade de alunos (Gatti, 2013; Castro et al., 2020). Como afirmam Gatti e Barreto (2009), a adaptação curricular precisa ser acompanhada de formação continuada que desenvolva a autoconfiança e adaptabilidade dos professores, uma lacuna visível em sistemas educacionais em desenvolvimento como o brasileiro.

Nos contextos internacional e nacional, estudos indicam que sistemas como o finlandês e o canadense incorporaram tecnologias assistivas e metodologias colaborativas em seus programas de formação (Lopes, Tavares & Santos, s.d.). Esses programas, ao contrário dos modelos aplicados no Brasil, possuem uma estrutura mais robusta para formar professores com uma mentalidade inclusiva, revelando que a formação contínua, a reflexão crítica e o suporte governamental são elementos essenciais para o êxito das práticas inclusivas (Silva, L.C., s.d.).

No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) promovem a inclusão como um dos pilares fundamentais da educação básica. No entanto, para que a inclusão se torne uma realidade efetiva, é essencial investir na formação de professores, preparando-os para lidar com a pluralidade que caracteriza as salas de aula contemporâneas. Conforme Gatti (2013), a formação docente precisa ir além do desenvolvimento de habilidades técnicas, englobando também a criação de um ambiente que permita a adaptação e a sensibilidade necessária para promover uma educação verdadeiramente inclusiva. Nesse contexto, estudos sugerem que uma abordagem reflexiva e prática da formação inicial e continuada pode ajudar os professores a desenvolverem uma postura inclusiva mais eficaz, facilitando sua atuação em ambientes educacionais diversos (Gatti, 2014; Castro et al., 2020).

Historicamente, a inclusão educacional surgiu como resposta à exclusão de grupos vulneráveis do sistema escolar, incluindo pessoas com deficiência. Durante décadas, políticas e práticas pedagógicas foram estruturadas para oferecer um ambiente educacional segregado, que atendia aos alunos em ambientes separados. A partir das últimas décadas do século XX, movimentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), trouxeram um novo enfoque, defendendo a inclusão desses alunos no sistema regular de ensino. Desde então, várias políticas foram adotadas mundialmente, promovendo uma mudança na percepção e na prática da inclusão (Mittler, 2003; UNESCO, 1994).

No entanto, a implementação de uma educação inclusiva exige mais do que apenas o acesso físico dos alunos à escola; demanda também uma adaptação pedagógica que permita uma verdadeira integração e aprendizado significativo. Em sua análise, Sasaki (1999) explica que a inclusão só ocorre quando o ambiente escolar é ajustado às necessidades de todos os participantes, promovendo um espaço onde a diversidade não apenas é respeitada, mas é parte integrante do aprendizado.

Um dos principais desafios para a efetivação da educação inclusiva é a formação dos professores, que frequentemente se mostram despreparados para atender à diversidade de suas turmas. Estudos como o de Gatti (2014) mostram que a formação inicial, apesar de fundamental, ainda é insuficiente para capacitar os docentes a responderem de maneira eficaz às demandas inclusivas, apontando para a necessidade de programas de formação continuada. Nessas formações, os professores poderiam ter contato com técnicas pedagógicas específicas, adaptação curricular e tecnologias assistivas que são essenciais para o desenvolvimento de práticas inclusivas no cotidiano escolar.

Gatti e Barreto (2009) indicam que, para que os professores desenvolvam a autoconfiança necessária em suas habilidades inclusivas, é imprescindível que a formação docente contemple atividades práticas que promovam o contato direto com alunos em situação de inclusão. A autoeficácia docente, conceito explorado por Martins (2023), reforça que quanto maior a segurança do professor em lidar com as particularidades dos alunos, mais eficaz e natural será a inclusão no ambiente de sala de aula. Essa relação entre segurança e prática pedagógica é um dos pilares para a construção de um ambiente escolar que valorize a diversidade e a heterogeneidade dos alunos.

Embora as diretrizes nacionais e internacionais favoreçam a inclusão, o processo enfrenta obstáculos práticos, como a escassez de recursos e a ausência de suporte pedagógico contínuo para os professores. Conforme apontam Lopes, Tavares e Santos, a experiência internacional em países como Canadá e Finlândia mostra que uma das chaves para o sucesso da inclusão é a implementação de programas contínuos de apoio e desenvolvimento docente, nos quais os professores são incentivados a aprimorar suas competências para lidar com a diversidade em sala de aula.

No Brasil, a pesquisa de Silva et al. (2020) destaca que, apesar das políticas inclusivas, muitos professores ainda encontram dificuldades em adaptar suas práticas às necessidades dos alunos. Esse cenário é agravado pela falta de tecnologia assistiva nas escolas, além de um currículo rígido, que muitas vezes dificulta a adaptação dos conteúdos para alunos com deficiência. Nesse contexto, programas de formação continuada que incluam o uso de tecnologias assistivas e a elaboração de planos de ensino adaptativos tornam-se cada vez mais urgentes (Gatti, 2020; Silva, L.C., s.d.).

A formação continuada para a educação inclusiva no Brasil ainda necessita de avanços significativos para que os professores sejam efetivamente preparados para lidar com as diferentes realidades de seus alunos. Gatti (2019), em colaboração com a UNESCO, aponta que a formação de professores deve ser vista como um processo dinâmico e contínuo, em que o docente se torna um aprendiz ao longo de toda a carreira, ajustando-se continuamente às mudanças e necessidades do contexto escolar. Esse processo precisa estar fundamentado em uma perspectiva humanizadora, que valorize a construção de práticas pedagógicas inclusivas e centradas no respeito à individualidade dos alunos.

A pesquisa realizada por Castro et al. (2020) sugere ainda que a formação docente, quando orientada por valores inclusivos, pode transformar o ambiente escolar em um espaço mais acolhedor e adaptável, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e equitativa. Esse tipo de formação proporciona aos professores as ferramentas necessárias para desenvolver práticas pedagógicas que respeitam e integram cada aluno, promovendo uma educação que valorize a diversidade como uma riqueza a ser celebrada

Diante dos desafios e possibilidades discutidos, este estudo se propõe a examinar as práticas de formação docente voltadas para a inclusão, identificando abordagens que possam ser aprimoradas e sugerindo caminhos que promovam uma educação mais inclusiva e adaptada à realidade brasileira. A revisão de literatura visa destacar tanto as práticas que já mostraram resultados positivos quanto as áreas em que ainda existem lacunas, oferecendo um panorama abrangente sobre o estado atual da formação docente e da inclusão educacional no país.

A revisão sistemática conduzida neste estudo foi estruturada com base no método PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), que fornece diretrizes claras e amplamente reconhecidas para a condução de revisões sistemáticas e meta-análises. Essa metodologia foi escolhida para garantir rigor, transparência e reprodutibilidade na seleção e análise dos estudos, contribuindo para uma investigação robusta sobre a formação docente para a educação inclusiva. O uso do PRISMA permitiu organizar e sintetizar a literatura de maneira estruturada, facilitando a identificação de lacunas e boas práticas.

Assim, a pesquisa visa contribuir para o desenvolvimento de diretrizes e estratégias que fortaleçam a educação inclusiva nas escolas brasileiras, promovendo um ambiente onde todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver, independentemente de suas características individuais. Ao promover uma reflexão crítica sobre a formação de professores, este trabalho busca não apenas fortalecer o modelo inclusivo, mas também inspirar uma educação mais humanizadora e transformadora para todos.

**Parte 1: ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **1.1 Conceitos Fundamentais de Educação Inclusiva e Formação de Professores**

A inclusão educacional questiona o conceito tradicional de "normalidade" e redefine a sala de aula como um espaço de acolhimento. Em estudos recentes, Mittler (2003) e Sasaki (1999) exploram essa redefinição, argumentando que a diversidade é um recurso e não um desafio. Ao refletir sobre esses princípios, torna-se relevante questionar: como a formação docente no Brasil e em outros países lida com essa reinterpretção da diversidade? Castro et al. (2020) mostram que, ao incluir valores inclusivos desde a formação inicial, países como a Noruega e a Austrália reduziram significativamente a exclusão em ambientes escolares.

A educação inclusiva busca garantir a igualdade de oportunidades e a equidade para todos os alunos, valorizando a diversidade nas salas de aula e promovendo a inclusão como um princípio essencial. Essa abordagem é sustentada por um modelo educacional que visa não apenas inserir alunos com necessidades especiais em ambientes educacionais, mas também criar condições que favoreçam a participação de todos. Gatti (2010) argumenta que a inclusão vai além do ambiente escolar, configurando-se como uma mudança cultural que transforma a percepção sobre a diversidade e fortalece a empatia e o respeito ao próximo. A obra *Educação Inclusiva: Formação e Experiências* (Castro et al., 2020) reforça essa visão, ao enfatizar que a prática inclusiva precisa ser planejada e orientada por políticas que promovam um ambiente acolhedor para cada aluno, independentemente de suas limitações.

Esse modelo inclusivo se alinha ao que Martins (2023) define como uma pedagogia baseada na autoeficácia docente, onde o professor acredita em sua própria capacidade de efetuar mudanças positivas na vida dos alunos, mesmo em contextos desafiadores. Com a autoeficácia fortalecida, os professores são mais propensos a criar práticas pedagógicas inclusivas, superando desafios e transformando a teoria em prática. Esse aspecto é essencial para que a inclusão deixe de ser apenas uma ideia e passe a se consolidar como uma prática concreta nas escolas.

### **1.2 Desafios na Formação de Professores para a Educação Inclusiva**

A formação de professores é uma área que enfrenta desafios consideráveis no contexto da educação inclusiva, especialmente devido à falta de recursos e apoio institucional.

Gatti (2013) afirma que a formação inicial, por si só, é insuficiente para preparar professores para a realidade das salas de aula inclusivas, onde se deparam com necessidades variadas que exigem habilidades específicas. Por isso, a formação continuada é um componente crítico, pois oferece aos professores oportunidades de atualização e permite que desenvolvam uma compreensão mais prática e flexível das práticas inclusivas.

Além disso, a conversa entre Sofiato e Angelucci com David Rodrigues salienta que a adaptação curricular é um aspecto frequentemente negligenciado nas formações iniciais, deixando os professores despreparados para atender à diversidade de seus alunos (Sofiato & Angelucci, s.d.). Os autores destacam a importância de se criar currículos mais dinâmicos e adaptáveis, que considerem as necessidades emocionais e comportamentais dos alunos com deficiência. Da mesma forma, Silva (s.d.) aponta que o apoio de profissionais especializados, como psicólogos e terapeutas, pode enriquecer o ambiente escolar, proporcionando aos professores os recursos e as orientações necessárias para melhor responderem às necessidades dos estudantes.

### **1.3 Perspectiva Internacional e Comparativa da Formação de Professores**

A experiência de países como Canadá e Finlândia, conforme explorado por Lopes, Tavares e Santos (s.d.), revela que o sucesso da inclusão depende da adoção de programas que incentivem a troca de experiências e o uso de tecnologias assistivas. Em contraste, o sistema educacional brasileiro enfrenta desafios, como a ausência de suporte tecnológico e de políticas de colaboração. Comparativamente, enquanto o Brasil foca na integração física, o modelo canadense promove a integração social e pedagógica, mostrando que práticas inclusivas eficazes demandam um compromisso intersetorial (Gatti, 2021; Silva et al., 2020).

Ao analisar as experiências de outros países, verifica-se que a formação docente pode ser aprimorada por meio de políticas que incentivem a cooperação entre educadores e especialistas, tais como psicólogos e terapeutas ocupacionais, criando uma rede de apoio que fomenta o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e adaptáveis. Além disso, essas políticas devem considerar as particularidades culturais e sociais do contexto

brasileiro, adaptando as melhores práticas internacionais às necessidades locais para garantir um impacto positivo e duradouro.

#### **1.4 A Relação entre Teoria e Prática na Educação Inclusiva**

A formação inclusiva de professores enfrenta um dos maiores desafios na tradução da teoria para a prática. No XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), Rozek (2012) enfatizou que a formação inicial frequentemente carece de elementos práticos, resultando em profissionais que, embora bem fundamentados teoricamente, sentem-se despreparados para enfrentar os desafios diários de uma sala de aula inclusiva. Gatti (2014) concorda, afirmando que o ensino teórico precisa ser complementado por práticas que ofereçam aos professores a oportunidade de experimentar e adaptar suas abordagens para atender a uma diversidade de alunos.

A autoeficácia, como discutido por Martins (2023), é um componente crucial na construção da confiança do professor. Quando os professores acreditam em sua capacidade de promover uma educação inclusiva, são mais propensos a adaptar suas práticas pedagógicas e a persistir diante dos desafios. Portanto, o desenvolvimento da autoeficácia pode ser fortalecido por formações práticas e simulações que permitam aos professores aplicarem a teoria em contextos controlados, antes de enfrentarem a realidade do ambiente escolar.

#### **1.5 Políticas e Sugestões para a Formação Contínua de Professores**

A formação continuada é fundamental para consolidar práticas inclusivas e atualizar os professores em relação às novas metodologias e tecnologias. Martins (2023) e Gatti (2013) destacam que políticas públicas precisam incentivar a capacitação em tecnologias assistivas e práticas pedagógicas adaptativas, que permitam aos professores adaptarem suas abordagens ao longo de suas carreiras. Esses programas de desenvolvimento devem ser contínuos e acessíveis, assegurando que os professores se mantenham atualizados e preparados para as demandas de uma sala de aula inclusiva.

No contexto brasileiro, o estudo *Educação Inclusiva: Formação e Experiências* (Castro et al., 2020) sugere que as políticas de formação contínua devem incluir incentivos para que os professores participem de cursos e treinamentos focados em educação inclusiva. Esse

tipo de política possibilita que os professores ampliem sua compreensão sobre as necessidades de alunos com deficiência e possam aplicar práticas inclusivas com maior segurança e eficácia.

### **1.6 Implicações Práticas e Considerações para uma Educação Inclusiva**

A implementação de uma formação inclusiva de qualidade exige um compromisso tanto das instituições de ensino quanto das políticas educacionais. As discussões de Gatti (2021) sobre a colaboração entre educadores e especialistas ilustram como uma abordagem integrada pode enriquecer o ambiente escolar e criar um espaço de aprendizado mais inclusivo e acolhedor para todos. Castro et al. (2020) reforçam que a criação de uma rede de apoio que inclua profissionais de diferentes áreas é um caminho eficaz para assegurar que todos os alunos recebam a atenção e os recursos de que necessitam.

Além disso, a perspectiva de Martins (2023) sobre a autoeficácia docente evidencia que a formação não pode ser restrita a cursos teóricos, mas deve incluir atividades práticas que promovam a confiança e a adaptabilidade dos professores. Essas práticas aumentam a probabilidade de os professores desenvolverem uma postura reflexiva e responsiva às necessidades de uma sala de aula inclusiva, transformando a educação inclusiva em uma prática consolidada e eficaz.

A revisão da literatura destaca a importância de uma formação docente inclusiva que integre teoria, prática e políticas públicas robustas. A formação inicial é essencial, mas insuficiente, sem programas de desenvolvimento profissional contínuo que garantam a atualização e o suporte necessário aos professores. O estudo comparativo com outros países também oferece insights que podem ser aplicados ao contexto brasileiro, promovendo a inclusão como um princípio educacional e social.

## **Parte 2: COMPONENTE EMPÍRICA**

## **1. Objetivo**

O objetivo central da revisão da literatura é identificar práticas eficazes e lacunas na formação de professores para contextos inclusivos, com foco em elementos que promovam a inclusão, como adaptação curricular, uso de tecnologias assistivas e desenvolvimento de competências. Este mapeamento sistemático dos estudos contribuirá para uma compreensão aprofundada e fundamentada sobre as abordagens formativas adotadas no Brasil e em outros contextos internacionais. Assim, busca-se subsidiar recomendações para aprimorar políticas públicas e práticas pedagógicas.

## **2. Metodologia**

A revisão sistemática de literatura, conforme proposta por Kitchenham e Charters (2007), é uma metodologia ideal para mapear o cenário atual da formação docente inclusiva. Para garantir maior transparência e reprodutibilidade no processo, esta pesquisa utilizou o método PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), uma diretriz amplamente reconhecida para condução de revisões sistemáticas e meta-análises.

O método PRISMA foi empregado para estruturar todas as etapas da revisão, desde a identificação inicial dos estudos, triagem, avaliação de elegibilidade até a inclusão final dos artigos na análise. Esta abordagem possibilitou documentar detalhadamente o fluxo de seleção, incluindo os critérios de inclusão e exclusão, a quantidade de estudos avaliados em cada etapa e as justificativas para exclusão.

O foco nos desafios e práticas inclusivas foi analisado qualitativamente, utilizando uma abordagem temática (Braun & Clarke, 2006) que categoriza estudos por temas como adaptação curricular e formação continuada (Gatti, 2014; Castro et al., 2020). O PRISMA complementa essa abordagem ao assegurar que todos os passos da revisão sigam padrões de qualidade e organização, proporcionando uma análise sólida e fundamentada.

## **3. Recolha de Dados**

### **3.1. Bases de Dados e Fontes Consultadas**

A coleta de dados foi realizada em bases científicas renomadas, como SciELO, Google Scholar, CAPES e JSTOR, utilizando o PRISMA para documentar a identificação dos registros. Foram considerados estudos que abordassem a formação de professores para educação inclusiva, incluindo o uso de tecnologias assistivas e adaptação curricular, garantindo alta qualidade e relevância dos achados.

### **3.2. Critérios de Inclusão e Exclusão dos Estudos**

Para assegurar a relevância dos 120 estudos selecionados, foram definidos critérios específicos de inclusão e exclusão:

#### **❖ Critérios de Inclusão:**

- Artigos publicados entre 2010 e 2024 para garantir a atualidade.
- Artigos publicados antes de 2010, desde que sejam protocolos metodológicos, revisões sistemáticas ou diretrizes fundamentais para a metodologia utilizada neste estudo.
- Estudos publicados em português, inglês ou espanhol.
- Artigos que abordem diretamente a formação de professores com foco em práticas inclusivas, políticas educacionais e metodologias de ensino.
- Estudos que discutam aspectos específicos da educação inclusiva, como uso de tecnologias assistivas e adaptação curricular.

#### **❖ Critérios de Exclusão:**

- Estudos duplicados ou publicados fora do período de análise.
- Artigos que não estejam diretamente relacionados à formação docente para a educação inclusiva (ex.: estudos gerais sobre inclusão sem foco na formação de professores).
- Revisões literárias que não possuam rigor metodológico, estudos de opinião e editoriais.

Esses critérios foram estabelecidos para garantir que a análise abranja estudos alinhados ao objetivo da investigação, promovendo uma seleção focada em artigos com alta relevância e aplicabilidade ao contexto brasileiro, além dos estudos incluídos no recorte temporal de 2010 a 2024, foram selecionados artigos publicados antes de 2010, desde que fossem protocolos metodológicos fundamentais para a revisão sistemática e análise metodológica desta pesquisa. Esses estudos fornecem as diretrizes essenciais para a organização e interpretação dos dados, sendo amplamente reconhecidos em pesquisas acadêmicas que seguem o método PRISMA (Figura 1) e análises qualitativas sistemáticas (Kitchenham & Charters, 2007; Braun & Clarke, 2006).

A Tabela 1 a seguir apresenta os artigos selecionados para esta revisão sistemática, incluindo ano de publicação, autores, título, questão problema ou objetivo, procedimentos metodológicos e principais conclusões. Esses artigos atendem aos critérios de inclusão definidos na pesquisa, garantindo a relevância para a formação de professores na educação inclusiva.

<b>Ano</b>	<b>Autores</b>	<b>Título do Artigo</b>	<b>Questão Problema ou Objetivo</b>	<b>Procedimentos Metodológicos</b>	<b>Principais Conclusões</b>
2012	Ausin, B., & Lezcano, C.	Inclusión educativa y formación del profesorado: Desafíos y oportunidades	Explorar desafios da formação docente para inclusão	Pesquisa qualitativa	Formação docente ainda não atende plenamente à diversidade
2006	Braun, V., & Clarke, V.	Using thematic analysis in psychology	Apresentar a análise temática como método qualitativo	Revisão metodológica	A análise temática permite organizar padrões em pesquisas qualitativas
2020	Castro, A. S. A., Bastos, E.	Educação inclusiva: formação e	Discutir práticas inclusivas	Pesquisa qualitativa baseada	Formação docente precisa integrar mais experiências práticas

	R. O., & Souza, Z. F. J.	experiências	e desafios na formação docente	em estudos de caso	
2020	Clavijo Castillo, M., & Bautista-Cerro, D.	Importância del aula inclusiva en los espacios universitarios ecuatorianos	Analisar como as salas inclusivas impactam o ensino superior	Estudo qualitativo e análise documental	Educação inclusiva melhora a experiência acadêmica
2007	Fermín, M.	Training challenges for the preschool teacher: Attention to diversity	Identificar desafios na formação de professores da educação infantil	Revisão de literatura e estudos de caso	Formação inicial precisa considerar diversidade desde a infância
2010	Gatti, B. A.	Formação de professores no Brasil: características e problemas	Analisar os desafios da formação docente no Brasil	Revisão documental e análise de políticas educacionais	Necessidade de reformulação dos currículos de formação docente
2013	Gatti, B. A.	Educação, escola e formação de professores : políticas e impasses	Investigar os impactos das políticas educacionais na formação docente	Estudo qualitativo baseado em análise de documentos oficiais	Falta de suporte institucional limita a formação continuada
2014	Gatti, B. A.	Formação inicial de professores para a educação básica	Examinar a efetividade da formação inicial na educação básica	Revisão sistemática de literatura	Formação inicial ainda insuficiente para atender à diversidade
2019	Gatti, B. A.	Professores do Brasil:	Avaliar os desafios da	Estudo exploratório	Formação continuada precisa ser fortalecida

		novos cenários de formação	formação docente no contexto brasileiro	o com revisão de políticas educacionais	
2020	Gatti, B. A.	Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia	Avaliar os impactos da pandemia na educação	Estudo exploratório e revisão de práticas educacionais	Reformulação curricular se tornou ainda mais urgente
2021	Gatti, B. A.	Formação de professores no Brasil: políticas e programas	Analisar programas de formação docente no Brasil	Revisão de literatura e análise documental	Políticas de formação ainda apresentam fragilidades
2018	Herrera, J. I., Parrilla, Á., Blanco, A., & Guevara, G.	La Formación de Docentes para la Educación Inclusiva	Explorar estratégias para formação de docentes inclusivos	Estudo de caso e análise comparativa	Formação inclusiva melhora práticas pedagógicas e ambiente escolar
s.d.	Lopes, L. M. F., Tavares, L. M. M., & Santos, M. N. C.	Inclusive Education: Teacher Training and the Challenges in the Classroom	Explorar desafios da formação docente para inclusão	Pesquisa qualitativa e análise documental	Professores enfrentam dificuldades em adaptar ensino inclusivo
2023	Martins, B. A.	Autoeficácia docente e educação inclusiva	Explorar a relação entre a autoeficácia docente e inclusão	Pesquisa qualitativa com entrevistas a professores	Professores mais confiantes aplicam práticas mais inclusivas
2003	Mittler, P.	Educação inclusiva: Contextos sociais	Discutir a inclusão educacional como mudança social	Revisão teórica e análise de políticas educacionais	Inclusão é um processo que exige adaptação contínua

2015	Navarro, M. J.	Uso de tecnologías assistivas en la inclusión educativa	Avaliar impacto da tecnologia assistiva na inclusão	Estudo de caso com aplicação de ferramentas tecnológicas	Tecnologia assistiva melhora acessibilidade na aprendizagem
2010	Osorio, B.	Teacher training on learning difficulties : Towards the development of inclusive schools	Investigar dificuldades de aprendizagem em na formação docente	Pesquisa qualitativa baseada em estudos de caso	Professores precisam de mais suporte para lidar com inclusão
1999	Sasaki, R. K.	Inclusão: Construindo uma sociedade para todos	Discutir a inclusão como modelo social e educacional	Revisão teórica	Inclusão deve ser vista como um direito universal
s.d.	Silva, L. C.	Formação de professores : desafios à educação inclusiva	Identificar desafios na formação docente inclusiva	Revisão de literatura e análise qualitativa	Professores enfrentam dificuldades estruturais na inclusão
1994	UNESCO	Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais	Estabelecer diretrizes globais para educação inclusiva	Documento oficial internacional	Educação inclusiva deve ser direito garantido em todo o mundo
2019	Vintimilla, A.	Los desafíos de la formación docente inclusiva:	Analisar desafios da formação inclusiva na	Revisão documental e análise comparativa	Formação inclusiva ainda enfrenta barreiras estruturais

		Perspectiv as latinoameri canas	América Latina		
--	--	--	-------------------	--	--

Tabela 1 Artigos Selecionados na Revisão Sistemática

### 3.3. Procedimento de Seleção dos Estudos

O processo de seleção foi conduzido em quatro etapas, seguindo o modelo PRISMA:

#### 1. Identificação:

Estudos foram localizados em bases de dados e triados para remoção de duplicados.

#### 2. Triagem:

Após a remoção de duplicados, os títulos e resumos dos estudos foram avaliados para verificar a compatibilidade com os critérios de inclusão.

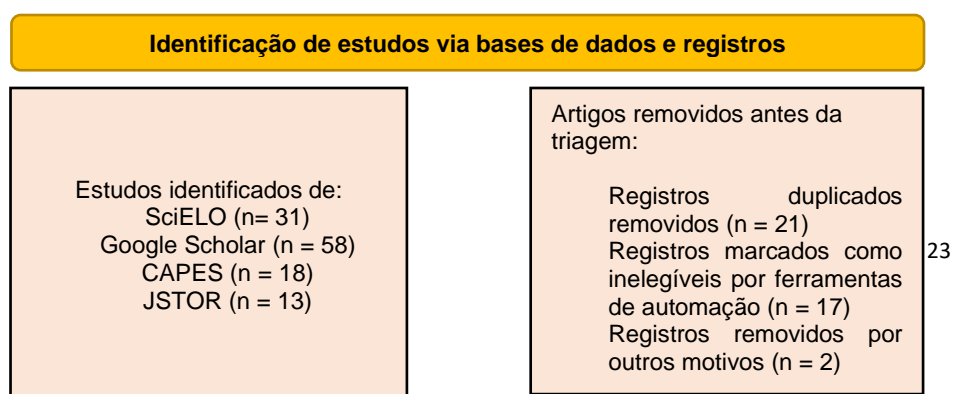
#### 3. Elegibilidade:

Os artigos selecionados foram lidos integralmente para avaliar sua relevância. Estudos excluídos nesta etapa foram documentados com justificativas detalhadas, como foco insuficiente na formação inclusiva.

#### 4. Inclusão:

Os estudos aprovados foram incluídos na síntese qualitativa e, quando aplicável, na síntese quantitativa. O fluxo do processo foi representado em um fluxograma PRISMA, detalhando as etapas e números de registros em cada fase.

A Figura 1 abaixo detalha todas as etapas do processo de triagem, desde a identificação dos artigos até a inclusão final na revisão sistemática:



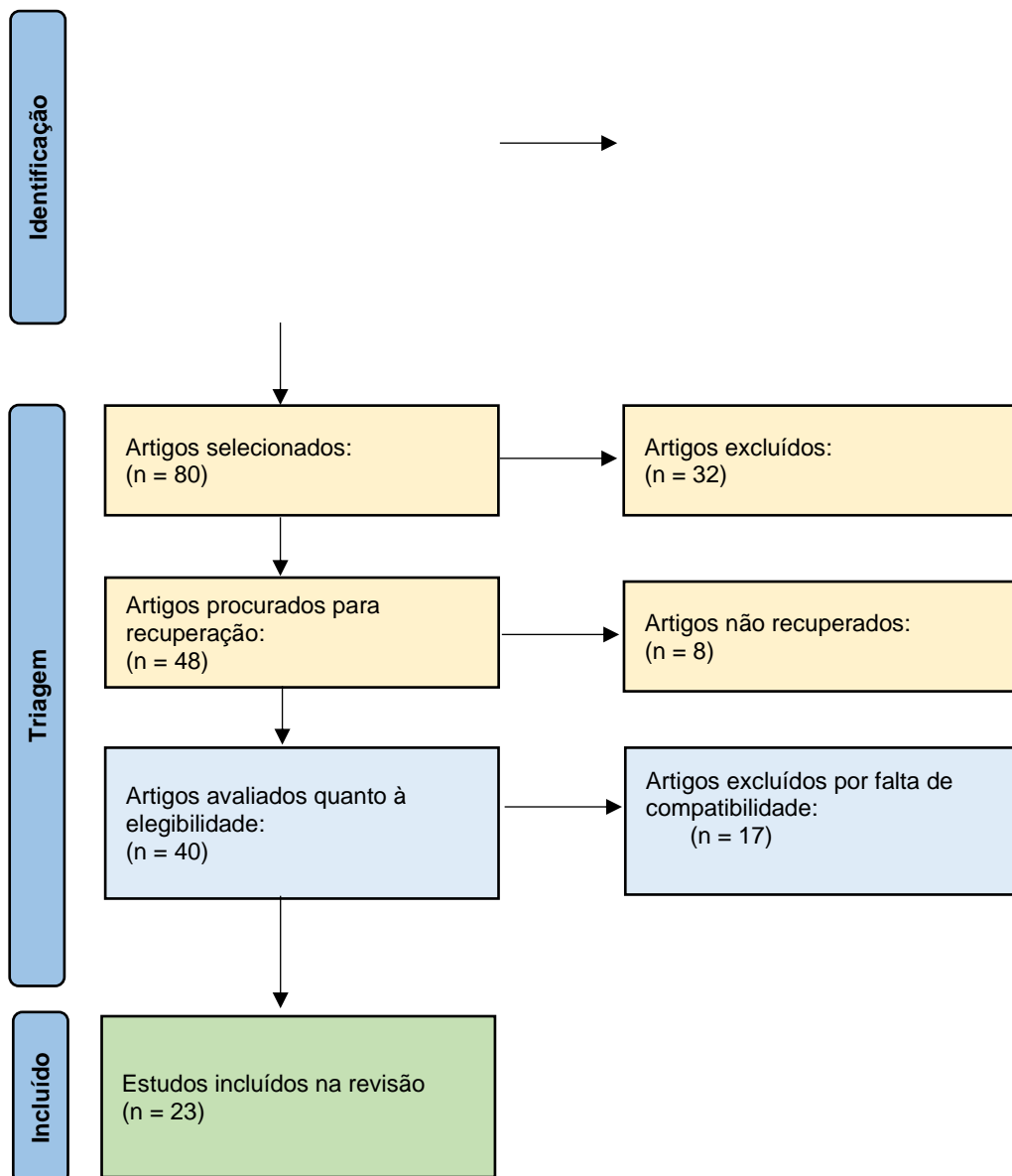


Figura 1. Fluxograma Prisma (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses).

## 4. Análise dos Dados

### 4.1. Abordagem Qualitativa Temática

A análise dos dados foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa temática (Braun & Clarke, 2006), que permitiu categorizar e estruturar os estudos de acordo com os temas emergentes. Essa abordagem é apropriada para sintetizar achados qualitativos e identificar padrões comuns entre os estudos. As principais categorias analisadas foram:

- ❖ **Práticas Pedagógicas Inclusivas:** Artigos que discutem abordagens pedagógicas específicas que facilitam a inclusão em sala de aula, incluindo técnicas de adaptação curricular e metodologias diferenciadas de ensino.
- ❖ **Desafios na Formação Inicial:** Estudos que abordam as dificuldades enfrentadas pelos professores na adaptação a um ambiente educacional inclusivo e os limites da formação inicial.
- ❖ **Uso de Tecnologias Assistivas e Ferramentas Pedagógicas:** Estudos que exploram o uso de recursos tecnológicos para auxiliar no processo inclusivo, contribuindo para uma abordagem mais adaptativa e eficiente em sala de aula.
- ❖ **Políticas de Apoio e Formação Continuada:** Estudos que discutem políticas educacionais que incentivam a formação continuada e fornecem suporte institucional para professores em contextos inclusivos.

#### **4.2. Extração e Síntese dos Dados**

Para garantir uma análise detalhada e objetiva, os dados foram extraídos e registrados em uma planilha que inclui informações como autores, ano de publicação, objetivos do estudo, metodologia, principais achados e conclusões. Após a categorização dos dados, foi realizada uma síntese descritiva, na qual os estudos serão comparados e discutidos em relação a cada uma das categorias temáticas identificadas.

A síntese dos dados foi realizada com foco em identificar práticas de formação docente que promovem a inclusão, desafios recorrentes, e sugestões de aprimoramento das políticas educacionais. Além disso, as lacunas existentes na literatura foram destacadas para sugerir futuras linhas de pesquisa e desenvolvimento de programas de formação.

#### **5. Limitações da Metodologia**

Embora a revisão sistemática seja um método robusto, algumas limitações podem ser consideradas. Em primeiro lugar, a análise baseia-se exclusivamente em estudos publicados, o que pode excluir práticas e dados informais ou contextuais relevantes. Além disso, o foco na literatura acadêmica restringe a análise a estudos revisados por pares, o

que, embora aumente a confiabilidade, limita a inclusão de experiências práticas não documentadas em literatura formal.

### **CAPÍTULO 3: RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **Nota introdutória à apresentação das categorias de análise de dados definidas**

A revisão da literatura evidenciou que a formação docente inclusiva necessita de uma abordagem que integre teoria e prática. No entanto, estudos como os de Gatti (2014) e Castro et al. (2020) sugerem que futuras pesquisas devem focar nas experiências de professores em ambientes inclusivos, explorando como a formação continuada influencia a prática pedagógica. É importante perguntar: até que ponto as práticas atuais realmente promovem a inclusão? E como o contexto cultural de cada país modifica a implementação das políticas inclusivas? Ao responder a essas questões, a pesquisa poderá oferecer *insights* valiosos para adaptar a formação docente às realidades específicas de cada contexto educacional.

Apesar da revisão sistemática de literatura não envolver diretamente participantes humanos, todas as práticas e resultados foram relatados com transparência, citando os autores originais e garantindo o respeito à propriedade intelectual. O uso de estudos revisados por pares promove a confiabilidade e a ética da pesquisa, e as referências serão adequadamente citadas para valorizar o trabalho dos autores originais.

A formação docente, quando articulada entre teoria e prática, favorece o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla e aplicável sobre as necessidades da educação inclusiva. Ao incluir simulações, estudos de caso e experiências reais no currículo de formação, os professores se tornam mais aptos a adaptar o ensino e aplicar metodologias que realmente respondam às demandas da sala de aula inclusiva. Esse modelo, adotado em algumas instituições de ensino na Finlândia e na Austrália, revela que a prática aliada à teoria não apenas aprimora as competências dos professores, mas aumenta sua autoconfiança ao lidar com a diversidade de maneira assertiva (Osorio, 2010; Gatti, 2021).

### **1 - Apresentação e análise das categorias criadas em função da literatura consultada**

A leitura e análise que fizemos da literatura selecionada permitiu-nos a criação de sete grandes categorias, a saber:

1. A Formação de Professores como Base para a Educação Inclusiva: Desafios e Perspectivas
2. Políticas Públicas e Suporte Institucional: O Papel dos Programas Internacionais e Nacionais
3. Uso de Tecnologias Assistivas e Práticas Inovadoras
4. Autoeficácia e Atitudes dos Professores diante da Inclusão
5. Reformulação Curricular e Formação Contínua
6. Cultura Institucional e o Papel dos Professores como Agentes de Inclusão
7. Considerações sobre o Desenvolvimento de Práticas Inclusivas Sustentáveis

Passaremos agora a tecer algumas considerações em função dos diferentes autores e tendo como guia as sete categorias acima referidas.

### **1. A Formação de Professores como Base para a Educação Inclusiva: Desafios e Perspectivas**

A inclusão educacional é, em sua essência, um processo dinâmico que envolve adaptação constante das práticas e dos currículos escolares. Contudo, muitos professores ainda relatam dificuldades para se sentirem preparados para lidar com a diversidade em sala de aula (Osorio, 2010). Em uma pesquisa sobre o treinamento de professores, Osorio identifica que a formação inicial de docentes frequentemente não contempla aspectos práticos essenciais para desenvolver a confiança e as habilidades necessárias para um ensino verdadeiramente inclusivo. Nesse contexto, a falta de integração entre teoria e prática é um obstáculo central, levando à necessidade de revisar e adaptar currículos para incluir disciplinas e atividades que promovam a educação inclusiva de maneira integrada (Osorio, 2010; Navarro, 2015).

Essa carência de formação continuada é amplamente discutida também por Martins (2023), que sugere que a autoconfiança dos professores ao lidarem com diferentes deficiências pode ser significativamente aumentada quando existe uma formação prática voltada para a inclusão. Por outro lado, Navarro (2015) argumenta que a formação apenas teórica, sem atividades práticas e experiências diretas com estudantes de diversas necessidades, limita a capacidade do professor de promover um ambiente acolhedor e adaptado a todos os alunos. Tais lacunas indicam que a formação docente precisa não apenas integrar metodologias inclusivas, mas também envolver os professores em experiências práticas e colaborativas que desenvolvam habilidades de adaptação e inovação.

## **2. Políticas Públicas e Suporte Institucional: O Papel dos Programas Internacionais e Nacionais**

Embora o Brasil conte com diretrizes nacionais para a educação inclusiva, como a Lei Brasileira de Inclusão e a Política Nacional de Educação Especial, essas políticas ainda enfrentam limitações estruturais, principalmente em relação ao financiamento e à continuidade dos programas. Em contraste, países como o Canadá adotam políticas mais abrangentes, que incluem financiamento regular para capacitação contínua dos docentes e tecnologias assistivas em escolas públicas (Clavijo Castillo & Bautista-Cerro, 2020; Vintimilla, 2019). A falta de uma política de apoio financeiro consistente no Brasil limita a formação continuada e dificulta o alcance da inclusão plena, sinalizando a necessidade de uma reforma que inclua suporte técnico e recursos para tornar a formação docente inclusiva uma prática sustentável.

Vintimilla (2019) destaca que a educação inclusiva deve ser compreendida como um direito e, portanto, deve ser sustentada por políticas que garantam a todos os alunos as mesmas oportunidades de aprendizagem. Em países onde essas políticas são aplicadas de forma integrada, a formação de professores se torna mais consistente, já que o sistema de ensino oferece tanto a capacitação inicial quanto o suporte continuado. Gatti (2021) sugere que, no Brasil, é necessário desenvolver programas similares que assegurem o apoio técnico e pedagógico para que os professores consigam incorporar práticas inclusivas de forma efetiva.

## **3. Uso de Tecnologias Assistivas e Práticas Inovadoras**

A utilização de tecnologias assistivas tem demonstrado ser uma ferramenta eficaz para ampliar as possibilidades de ensino em ambientes inclusivos. Herrera et al. (2018) argumentam que, ao incorporar tecnologias, os professores conseguem adaptar o conteúdo de maneira personalizada, atendendo às necessidades de cada aluno sem comprometer a qualidade do ensino. Essa prática não apenas facilita a inclusão, mas também promove uma maior interação entre alunos com e sem deficiências, contribuindo para uma cultura de aceitação e respeito à diversidade.

Navarro (2015) aponta que a integração da tecnologia na educação inclusiva ainda enfrenta resistência em alguns contextos devido à falta de treinamento adequado e de recursos financeiros nas instituições de ensino. Mesmo assim, a tecnologia tem o potencial de transformar a educação inclusiva, oferecendo soluções práticas e acessíveis para atender a uma ampla gama de necessidades. No Brasil, onde as disparidades de recursos entre as escolas públicas e privadas são profundas, o investimento em tecnologias assistivas e o treinamento dos professores para o seu uso emergem como estratégias essenciais para garantir uma educação inclusiva eficaz (Navarro, 2015; Osorio, 2010).

Nos países nórdicos, como a Finlândia, a formação continuada de professores inclui o uso de tecnologias assistivas para garantir a acessibilidade em sala de aula. Esse recurso permite que professores adaptem materiais pedagógicos, promovendo maior interatividade entre alunos com e sem deficiência (Herrera et al., 2018). Esses modelos internacionais inspiram a prática inclusiva ao mostrar como recursos tecnológicos facilitam o ensino e a adaptação de conteúdos de forma acessível para diferentes perfis de alunos.

No Brasil, o *Projeto Escola Acessível*, implementado pelo Ministério da Educação, busca fornecer materiais e equipamentos para facilitar o aprendizado de alunos com deficiência. Embora limitado em alcance, esse projeto evidencia o potencial das tecnologias assistivas para promover uma inclusão mais efetiva, quando os professores recebem o treinamento necessário para utilizá-las. Essas iniciativas ilustram como a adaptação prática de recursos tecnológicos pode transformar o ambiente escolar, tornando-o mais acolhedor e inclusivo.

#### **4. Autoeficácia e Atitudes dos Professores diante da Inclusão**

A autoeficácia docente, definida como a crença dos professores em sua própria capacidade de lidar com desafios educacionais, é um fator fundamental para o sucesso das práticas inclusivas (Martins, 2023). Professores que possuem uma alta autoeficácia tendem a enfrentar desafios com mais resiliência, buscando constantemente adaptar suas metodologias para melhor atender seus alunos. Isso é particularmente relevante em

ambientes inclusivos, onde a necessidade de inovação e adaptação é contínua. Martins observa que a autoeficácia dos professores pode ser fortemente influenciada pela formação prática e pelo suporte institucional, indicando que os programas de formação devem incorporar estratégias que desenvolvam essa confiança desde o início (Martins, 2023).

A pesquisa de Ausin e Lezcano (2012) reforça a importância de ambientes de formação que incentivem a experimentação e a adaptação. Sem essa experiência prática, os professores podem adotar uma postura resistente à inclusão, sentindo-se inseguros para lidar com as diversas necessidades de seus alunos. Isso ressalta a importância de um currículo de formação que valorize a prática e a colaboração, integrando atividades que exponham os professores a contextos reais de inclusão, onde possam desenvolver e testar diferentes abordagens pedagógicas.

## **5. Reformulação Curricular e Formação Contínua**

A reformulação curricular aparece como uma necessidade central para que a formação docente esteja alinhada com as demandas da educação inclusiva. Marlene Fermín (2007) argumenta que a inclusão de disciplinas voltadas para a diversidade e a atenção a deficiências deve ser parte integral dos cursos de formação de professores. Essa perspectiva exige uma abordagem educativa que não se limite a fornecer conhecimentos teóricos, mas que prepare os professores para lidar com as complexidades da prática em ambientes inclusivos.

O currículo, portanto, deve ser adaptado para promover o desenvolvimento de competências que permitam aos professores responder com flexibilidade e criatividade às necessidades de cada aluno. Em um estudo comparativo, Clavijo Castillo e Bautista-Cerro (2020) indicam que, ao estabelecer programas de formação com um foco em habilidades adaptativas e colaborativas, as instituições de ensino promovem uma prática docente mais inclusiva e receptiva às necessidades da diversidade.

## **6. Cultura Institucional e o Papel dos Professores como Agentes de Inclusão**

A criação de uma cultura inclusiva dentro das instituições de ensino é um aspecto fundamental para que a inclusão se torne uma prática consolidada. Navarro (2015) destaca que, em muitas escolas, os professores ainda enfrentam resistências e preconceitos que dificultam a implementação de práticas inclusivas. O apoio institucional, portanto, deve ir além da formação inicial, oferecendo suporte psicológico e técnico para que os docentes se sintam valorizados e capacitados a enfrentar os desafios da inclusão.

Essa cultura institucional requer não apenas políticas e programas que incentivem a inclusão, mas também uma mudança de mentalidade que valorize a diversidade como um recurso, e não como um obstáculo. Herrera et al. (2018) sugerem que uma formação continuada, acompanhada de apoio emocional e institucional, pode fortalecer o compromisso dos professores com a inclusão e promover uma abordagem mais humanizadora e empática nas práticas pedagógicas.

A criação de uma cultura institucional inclusiva nas escolas é essencial para que a prática inclusiva se estabeleça como uma norma, e não como uma exceção. Instituições que promovem a inclusão não apenas capacitam seus professores, mas também encorajam a equipe administrativa e outros funcionários a adotarem práticas acolhedoras e respeitadas com relação à diversidade dos alunos (Herrera et al., 2018). Esse envolvimento institucional fortalece a coesão dentro da escola, assegurando que o ambiente esteja alinhado aos valores da inclusão e facilitando a implementação de práticas pedagógicas inclusivas por parte dos professores, que se sentem apoiados e valorizados em seu papel.

## **7. Considerações sobre o Desenvolvimento de Práticas Inclusivas Sustentáveis**

A revisão da literatura revela que a formação de professores para a educação inclusiva exige um compromisso profundo e contínuo das instituições educacionais e do sistema político. O investimento em tecnologias assistivas, a reformulação curricular, e a criação de uma cultura inclusiva são elementos centrais para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Além disso, a autoeficácia dos professores e a adaptação das políticas de suporte emergem como variáveis críticas para que a inclusão se torne uma prática efetiva e sustentável.

Para garantir o sucesso dessas práticas, é essencial que as instituições continuem a explorar novas metodologias e invistam em formação prática e suporte continuado para os docentes. Somente por meio desse esforço coletivo e estruturado será possível promover uma educação verdadeiramente inclusiva, onde todos os alunos, independentemente de suas características ou desafios, possam aprender e se desenvolver de forma plena.

## **CAPÍTULO 4: CONCLUSÃO**

## 1. Conclusão

O presente trabalho analisou a formação de professores para a educação inclusiva, discutindo práticas, desafios e políticas educacionais que influenciam a implementação de um ensino verdadeiramente inclusivo. A revisão de literatura e a análise dos dados evidenciaram que a inclusão no ambiente educacional exige uma abordagem multifacetada, onde formação, políticas e suporte institucional desempenham papéis fundamentais.

Primeiramente, a análise revelou que a formação inicial de professores no Brasil frequentemente não inclui elementos práticos necessários para enfrentar as demandas da diversidade em sala de aula. Muitos cursos ainda mantêm currículos que focam em práticas pedagógicas tradicionais, deixando de lado a preparação específica para atender alunos com necessidades especiais ou deficiências (Osorio, 2010; Navarro, 2015). O desenvolvimento de uma formação focada em inclusão, com abordagens práticas e adaptativas, se mostrou essencial para o aumento da autoconfiança dos docentes e para a eficácia das práticas inclusivas, conforme apontado por Martins (2023)

Além disso, políticas públicas consistentes e um suporte institucional adequado surgiram como condições indispensáveis para que a formação docente seja eficaz. Em países como Canadá e Finlândia, políticas de apoio à formação continuada são amplamente implementadas e colaboram para o fortalecimento das práticas inclusivas (Clavijo Castillo & Bautista-Cerro, 2020; Vintimilla, 2019). No Brasil, a falta de programas de apoio contínuo e recursos para tecnologias assistivas ainda representam barreiras à inclusão plena, apontando a necessidade de uma reforma nas políticas de formação de professores e nas práticas institucionais (Gatti, 2021)

A partir dos achados deste trabalho, algumas recomendações podem ser feitas para aprimorar a formação e as práticas dos professores no contexto da educação inclusiva:

1. **Revisão Curricular na Formação Inicial:** É necessário que os cursos de licenciatura incluam componentes voltados especificamente para a diversidade e adaptação curricular. A integração de disciplinas que enfoquem a inclusão

permitirá que futuros professores desenvolvam uma visão inclusiva desde o início de sua formação (Fermín, 2007; Navarro, 2015).

2. **Investimento em Tecnologias Assistivas:** A incorporação de tecnologias assistivas na educação é essencial para garantir que os professores possam adaptar o conteúdo pedagógico às necessidades individuais dos alunos. Assim, recomenda-se que as instituições e políticas educacionais incluam tecnologias como parte das práticas pedagógicas e ofereçam treinamentos regulares para os professores (Herrera et al., 2018; Osorio, 2010).
3. **Programas de Formação Continuada:** A formação dos professores não deve ser limitada ao início de suas carreiras, mas estender-se ao longo de toda a prática profissional. Programas de formação continuada que incentivem a autoeficácia e a experimentação em ambientes reais de inclusão são fundamentais para fortalecer a capacidade dos docentes de lidar com a diversidade em sala de aula (Martins, 2023; Gatti, 2021)
4. **Desenvolvimento de uma Cultura Inclusiva nas Instituições:** As escolas devem promover uma cultura de inclusão que vá além das diretrizes curriculares, abrangendo também o suporte emocional e institucional aos professores. Esse suporte é vital para que os docentes se sintam valorizados e aptos a inovar, implementando práticas inclusivas efetivas que englobem todos os alunos (Clavijo Castillo & Bautista-Cerro, 2020; Herrera et al., 2018).

Os desafios e limitações identificados neste trabalho também abrem novas possibilidades para pesquisas futuras. Estudos que investiguem o impacto de programas de formação continuada especificamente voltados para a inclusão podem oferecer dados valiosos sobre a eficácia de tais programas e contribuir para o desenvolvimento de políticas educacionais mais inclusivas. Além disso, uma análise das experiências de professores que utilizam tecnologias assistivas em diferentes contextos educacionais ajudaria a entender melhor as variáveis que influenciam o sucesso dessas práticas.

Sendo assim para consolidar uma educação verdadeiramente inclusiva, é essencial garantir que a formação dos professores não se encerre na graduação, mas continue ao longo da carreira, com suporte contínuo e alinhado às necessidades das escolas e alunos.

A formação continuada de professores no Brasil tem sido um tema central nas políticas educacionais, visando garantir que os docentes estejam preparados para lidar com a diversidade e os desafios da educação inclusiva. Programas como a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Pró-Licenciatura) e a Lei 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação - PNE) estabelecem diretrizes para o aperfeiçoamento constante dos educadores. No entanto, apesar dessas iniciativas, persistem desafios na implementação efetiva da formação continuada, como a falta de recursos, a descontinuidade de programas e a ausência de acompanhamento prático dos professores em sala de aula. Assim, reforça-se a necessidade de investimentos em capacitação permanente, aliando teoria e prática, e garantindo suporte institucional para que os docentes possam aplicar metodologias inclusivas de forma eficaz.

Outra área que merece atenção é a investigação sobre o papel da cultura institucional na implementação de práticas inclusivas. Estudos longitudinais que acompanhem a trajetória de professores em escolas com diferentes níveis de apoio institucional poderiam fornecer insights sobre como o ambiente de trabalho afeta a disposição e a habilidade dos docentes de promoverem uma educação inclusiva.

Consolidar a educação inclusiva no Brasil exige um esforço conjunto entre educadores, instituições, e o poder público. Este trabalho contribuiu para essa discussão ao evidenciar que a formação de professores precisa ser reformulada para atender às demandas da inclusão de maneira prática e humanizada. Os achados destacam que um ensino inclusivo vai além de adaptações técnicas; ele requer uma postura acolhedora e uma formação comprometida com a diversidade e a equidade.

Assim, espera-se que as sugestões e reflexões apresentadas possam inspirar mudanças nas políticas e nas práticas educacionais, promovendo um ambiente em que todos os alunos, independentemente de suas características, tenham o direito de aprender e de desenvolver seu potencial.

Para consolidar uma educação verdadeiramente inclusiva, é essencial garantir que a formação dos professores não se encerre na graduação, mas continue ao longo da carreira, com suporte contínuo e alinhado às necessidades das escolas e alunos. A

formação continuada de professores no Brasil tem sido um tema central nas políticas educacionais, visando garantir que os docentes estejam preparados para lidar com a diversidade e os desafios da educação inclusiva. Programas como a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Pró-Licenciatura) e a Lei 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação - PNE) estabelecem diretrizes para o aperfeiçoamento constante dos educadores. No entanto, apesar dessas iniciativas, persistem desafios na implementação efetiva da formação continuada, como a falta de recursos, a descontinuidade de programas e a ausência de acompanhamento prático dos professores em sala de aula. Assim, reforça-se a necessidade de investimentos em capacitação permanente, aliando teoria e prática, e garantindo suporte institucional para que os docentes possam aplicar metodologias inclusivas de forma eficaz.

## **BIBLIOGRAFIA**

## Bibliografia

- Ausin, B., & Lezcano, C. (2012). Inclusión educativa y formación del profesorado: Desafíos y oportunidades. *Investigación y Postgrado*, 30(1), 33-55.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Castro, A. S. A., Bastos, E. R. O., & Souza, Z. F. J. (2020). Educação inclusiva: formação e experiências. UEFS Editora.
- Clavijo Castillo, M., & Bautista-Cerro, D. (2020). Importancia del aula inclusiva en los espacios universitarios ecuatorianos. *Revista Educación y Diversidad*, 9(2), 45-58.
- Fermín, M. (2007). Training challenges for the preschool teacher: Attention to diversity. *Revista de Investigación*, 31(62), 71-92.
- Gatti, B. A. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, 31(113), 1355-1379. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>
- Gatti, B. A. (2013). Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, 50, 51-67. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000400005>
- Gatti, B. A. (2014). Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, 25(57), 24-54. <https://doi.org/10.18222/ea255720142823>
- Gatti, B. A. (2019). Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>
- Gatti, B. A. (2020). Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos Avançados*, 34(100). <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>
- Gatti, B. A. (2021). Formação de professores no Brasil: políticas e programas. *Revista Paradigma*, 42(Extra 2), 1-17. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2021.p01-17.id1044>
- Herrera, J. I., Parrilla, Á., Blanco, A., & Guevara, G. (2018). La Formación de Docentes para la Educación Inclusiva. *Revista de Educación Superior*, 19(4), 525-540.
- Kitchenham, B., & Charters, S. (2007). Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering. Technical report, EBSE. [https://www.elsevier.com/\\_\\_data/promis\\_misc/525444systematicreviewsguide.pdf](https://www.elsevier.com/__data/promis_misc/525444systematicreviewsguide.pdf)
- Lopes, L. M. F., Tavares, L. M. M., & Santos, M. N. C. (s.d.). Inclusive Education: Teacher Training and the Challenges in the Classroom. *Revista de Educação Especial*, Universidade Federal de Santa Maria.

Martins, B. A. (2023). Autoeficácia docente é elemento fundamental para a efetivação da educação inclusiva. *SciELO em Perspectiva: Humanas*.

<https://humanas.blog.scielo.org/blog/2023/10/18/autoeficacia-docente-e-elemento-fundamental-para-a-efetivacao-da-educacao-inclusiva/>

Mittler, P. (2003). *Educação inclusiva: Contextos sociais*. Porto Editora.

Navarro, M. J. (2015). Uso de tecnologías assistivas en la inclusión educativa. *Investigación y Práctica Educativa*, 5(2), 198-199.

Osorio, B. (2010). Teacher training on learning difficulties: Towards the development of inclusive schools. *Revista de Investigación*, 34(70), 179-204.

Sassaki, R. K. (1999). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.

Silva, L. C. (s.d.). Formação de professores: desafios à educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*.

Sofiato, C. G., & Angelucci, C. B. (s.d.). Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*.

Vintimilla, A. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas latinoamericanas. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 15(1), 25-39.

