REVISTA AC
Publicação científica

v. [01] | n. [02] | p. [276-290] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

FORMAÇÃO DOCENTE COM VISTAS À DIVERSIDADE NA ESCOLA: POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

TEACHER EDUCATION FOR DIVERSITY AT SCHOOL: POSSIBILITIES FOR BUILDING INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES

DOI: 10.5281/zenodo.23716565

Luiz Hermínio do Nascimento[1]

Resumo

A diversidade constitui uma característica permanente da escola contemporânea e exige dos professores conhecimentos, atitudes e estratégias capazes de assegurar a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Nesse contexto, a formação docente assume papel central na construção de práticas pedagógicas inclusivas, especialmente porque ensinar em turmas heterogêneas requer mais do que domínio dos conteúdos curriculares: exige capacidade de reconhecer diferenças, identificar barreiras à aprendizagem, flexibilizar estratégias, diversificar formas de avaliação e trabalhar colaborativamente. Este artigo tem como objetivo analisar a formação docente com vistas à diversidade na escola, discutindo possibilidades para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em Freire (1996), Nóvoa (1992; 2022), Tardif (2014), Imbernón (2011), Pimenta (2012), Libâneo (2023), Saviani (2008), Mantoan (2003), Candau (2012) e Gomes (2007), além da legislação educacional brasileira. A análise elucida que a formação precisa superar perspectivas meramente instrumentais e articular conhecimentos teóricos, experiência profissional, reflexão crítica e trabalho coletivo. Conclui-se que a educação inclusiva depende da articulação entre formação inicial e continuada, políticas públicas, condições de trabalho, gestão democrática e participação da comunidade.

[1] Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção (2013) e Pós-Doutor em Educação pela World University of Lutheran Philosophy (2022), Florida-EUA. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (1988), Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (2005). Professor da World University Ecumenical, da Universidade CECAP – Instituto Superior de Educação e do Governo do Estado da Paraíba. E-mail: herminioluiz@hotmail.com

v. [01] | n. [02] | p. [276-290] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

Palavras-chave: Formação docente. Diversidade. Educação inclusiva. Prática pedagógica. Escola.

Abstract

Diversity is a permanent characteristic of contemporary schools and requires teachers to have knowledge, attitudes, and strategies capable of ensuring the participation and learning of all students. In this context, teacher education plays a central role in building inclusive pedagogical practices, especially because teaching in heterogeneous classes requires more than mastery of curricular content: it demands the ability to recognize differences, identify barriers to learning, make strategies flexible, diversify forms of assessment, and work collaboratively. This article aims to analyze teacher education for diversity at school, discussing possibilities for building inclusive pedagogical practices. It is a qualitative study of a bibliographic and documentary nature, based on Freire (1996), Nóvoa (1992; 2022), Tardif (2014), Imbernón (2011), Pimenta (2012), Libâneo (2023), Saviani (2008), Mantoan (2003), Candau (2012), and Gomes (2007), in addition to Brazilian educational legislation. The analysis shows that teacher education needs to overcome merely instrumental perspectives and articulate theoretical knowledge, professional experience, critical reflection, and collective work. It is concluded that inclusive education depends on the articulation between initial and continuing education, public policies, working conditions, democratic management, and community participation.

Keywords: Teacher education. Diversity. Inclusive education. Pedagogical practice. School.

1 Introdução

A escola contemporânea é marcada pela diversidade de sujeitos, trajetórias, culturas, condições sociais, formas de aprendizagem, identidades e necessidades educacionais. Essa realidade exige que a formação docente seja pensada para além da preparação técnica para o exercício do magistério. O professor trabalha com sujeitos concretos, inseridos em contextos sociais diversos, e precisa construir respostas pedagógicas que assegurem o direito de aprender.

A diversidade não deve ser entendida como exceção ou como problema que a escola precisa eliminar. Ela constitui a própria realidade educacional. Candau (2012) chama atenção para a necessidade de reconhecer as diferenças culturais e enfrentar processos de homogeneização que podem transformar a escola em espaço de reprodução de desigualdades. Gomes (2007), por sua vez, mostra que as diferenças precisam ser compreendidas em suas dimensões históricas, sociais e culturais.

v. [01] | n. [02] | p. [276-290] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

No campo da inclusão, essa compreensão é particularmente importante. A presença de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação, entre outros estudantes com diferentes necessidades, exige que a escola organize condições para participação, permanência e aprendizagem. A Lei Brasileira de Inclusão estabelece que a educação constitui direito da pessoa com deficiência e que cabe ao poder público assegurar sistema educacional inclusivo, condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem (BRASIL, 2015).

A questão norteadora deste artigo é: em que medida a formação docente pode contribuir para que os professores desenvolvam práticas pedagógicas capazes de atender à diversidade presente no cotidiano escolar? O objetivo geral consiste em analisar a importância da formação docente para o atendimento à diversidade e discutir possibilidades de construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Como objetivos específicos, pretende-se discutir a relação entre formação docente e diversidade; analisar desafios encontrados pelos professores diante da heterogeneidade das turmas; refletir sobre a contribuição da formação continuada; e apresentar possibilidades pedagógicas capazes de favorecer participação, aprendizagem e convivência.

A discussão é relevante porque existe distância entre a garantia legal do direito à educação inclusiva e sua efetivação cotidiana. A legislação cria responsabilidades, mas a prática depende de formação, recursos, planejamento, apoio institucional e condições concretas de trabalho. Por isso, a inclusão não pode ser atribuída exclusivamente à ação individual do professor.

O artigo está organizado em seções que discutem o percurso metodológico, os fundamentos da formação docente, a diversidade na escola, os desafios da prática pedagógica, as possibilidades de formação continuada, o papel da gestão e da família e, finalmente, as implicações para políticas e práticas educacionais.

2 Procedimentos metodológicos

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A abordagem qualitativa é adequada ao propósito de compreender concepções, relações e significados relacionados à formação docente e à diversidade, considerando que os fenômenos educacionais são atravessados por dimensões históricas, culturais, sociais e institucionais. Minayo (2014) compreende a pesquisa qualitativa como possibilidade de aproximação do universo de

v. [01] | n. [02] | p. [276-290] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

significados, valores, crenças e relações que constituem a realidade social. No âmbito educacional, essa perspectiva permite analisar a formação e a prática docente sem reduzi-las a indicadores isolados.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir de livros e produções acadêmicas que discutem formação de professores, saberes docentes, desenvolvimento profissional, diversidade, educação inclusiva e prática pedagógica. Foram priorizados autores de reconhecida contribuição para o campo, como Freire (1996), Nóvoa (1992; 2022), Tardif (2014), Imbernón (2011), Pimenta (2012), Libâneo (2023), Saviani (2008), Mantoan (2003), Candau (2012) e Gomes (2007).

A dimensão documental contemplou a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 13.146/2015 e o Decreto nº 12.686/2025, alterado pelo Decreto nº 12.773/2025. O Decreto instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, estabelecendo princípios relacionados à equidade, diversidade humana, acessibilidade, participação e aprendizagem.

A análise foi organizada em quatro eixos: formação docente e desenvolvimento profissional; diversidade e inclusão no espaço escolar; desafios da prática pedagógica diante da heterogeneidade; e possibilidades de construção de práticas inclusivas. A seleção dos textos buscou aproximar fundamentos teóricos e demandas concretas da escola. O caráter bibliográfico e documental não significa ausência de rigor. Ao contrário, requer leitura sistemática, comparação das contribuições teóricas e articulação entre diferentes fontes. Gil (2022) destaca que a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador conhecer contribuições já produzidas sobre determinado problema e construir novas interpretações a partir delas. A opção metodológica também se justifica porque o objetivo não é medir quantitativamente a formação docente, mas compreender como ela pode favorecer mudanças de concepção e prática. Assim, a análise privilegia argumentos, categorias e relações entre formação, diversidade e inclusão.

3 Formação docente e desenvolvimento profissional

A formação docente é processo contínuo, uma que a licenciatura representa uma etapa fundamental, mas não encerra a aprendizagem professional, por esse Ponto de vista, o exercício do magistério coloca o professor diante de situações novas, exigindo atualização, reflexão e reconstrução de saberes. Tardif (2014) demonstra que os saberes docentes possuem origem plural. Eles são constituídos pela formação acadêmica, pelos conhecimentos curriculares, pelas experiências

v. [01] | n. [02] | p. [276-290] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

profissionais e pelas relações construídas no trabalho. Essa compreensão é essencial para pensar uma formação voltada à diversidade, pois os professores aprendem também com as situações concretas de inclusão vivenciadas em suas escolas.

Pimenta (2012) destaca a importância da articulação entre teoria e prática na formação. A prática pedagógica não deve ser reduzida à aplicação mecânica de teorias produzidas fora da escola. Ela constitui espaço de reflexão, produção de saberes e reconstrução de conhecimento. Corroborando esse entendimento, Nóvoa (1992) relaciona formação e desenvolvimento profissional, defendendo uma perspectiva que considere a pessoa do professor, sua experiência e o contexto institucional. Em sua obra mais recente, Nóvoa (2022) reforça a importância de valorizar os professores, a escola e os espaços coletivos de formação.

Para a diversidade, essa possibilidade é fundamental, considerando que não existe uma técnica universal que responda a todas as situações. O professor precisa observar seus estudantes, identificar barreiras, avaliar estratégias e reorganizar o ensino. A formação deve ajudá-lo a desenvolver essa capacidade de análise. Teorizando sobre esse ponto, Freire (1996) associa a docência à reflexão crítica, com vistas a uma prática comprometida com a diversidade, refletir significa questionar concepções homogeneizadoras e perguntar quem está aprendendo, quem está participando e quais obstáculos podem estar limitando a aprendizagem.

Uma formação profissional consistente, portanto, precisa articular conhecimento, experiência e reflexão. O professor deve dominar os conteúdos que ensina, conhecer diferentes estratégias pedagógicas e compreender as características dos estudantes. Mas precisa também desenvolver postura investigativa e abertura para rever suas próprias prática, essa concepção supera a ideia de professor como mero executor de orientações curriculares. O docente é sujeito profissional que interpreta políticas, toma decisões pedagógicas e produz conhecimento no cotidiano escolar.

3.1 A formação como processo reflexivo

A dimensão reflexiva da formação docente ganhou destaque porque ensinar envolve decisões permanentes. O professor seleciona conteúdos, define objetivos, organiza atividades, escolhe recursos e avalia resultados. Essas decisões são atravessadas por concepções de aprendizagem, de estudante e de sociedade. Freire (1996) afirma que a reflexão sobre a prática é condição para o aperfeiçoamento do trabalho educativo. Essa ideia é particularmente importante quando se considera a diversidade, porque

v. [01] | n. [02] | p. [276-290] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

práticas aparentemente neutras podem produzir exclusões. Uma atividade, um instrumento de avaliação ou uma forma de organização da sala pode favorecer alguns estudantes e criar barreiras para outros.

A formação precisa, então, criar espaços para que os professores analisem essas situações. Reuniões pedagógicas, estudos de caso, observação de aulas, planejamento coletivo e análise de experiências podem constituir estratégias formativas mais próximas das necessidades reais. Imbernón (2011) defende a formação permanente vinculada ao contexto profissional. Para o autor, os processos formativos precisam considerar os problemas concretos enfrentados pelos docentes e favorecer participação, colaboração e reflexão. A formação continuada não deve funcionar apenas como transmissão de informações. Um curso sobre determinada deficiência, por exemplo, pode ampliar conhecimentos, mas terá impacto limitado se não ajudar o professor a pensar como organizar o currículo, a avaliação, a comunicação e a participação daquele estudante.

Na esteira dessa discussão, uma formação voltada à diversidade precisa contemplar conhecimentos sobre direitos educacionais, acessibilidade, desenho pedagógico flexível, avaliação formativa, relações étnico-raciais, interculturalidade, educação especial e estratégias de convivência democrática. O professor também precisa compreender que as diferenças não significam necessariamente dificuldades. Um estudante pode apresentar uma forma distinta de demonstrar conhecimento sem que isso signifique menor capacidade de aprender. O desafio pedagógico está em construir caminhos variados para alcançar objetivos educacionais.

Essa perspectiva desloca a pergunta de “o que há de errado com o estudante?” para 'que barreiras estão presentes e o que podemos modificar?'. Essa mudança de olhar é um dos resultados mais importantes que uma formação inclusiva pode produzir.

4 Diversidade e inclusão no contexto escolar

A diversidade escolar envolve dimensões sociais, culturais, étnico-raciais, territoriais, linguísticas, geracionais e relacionadas às condições de aprendizagem e participação. Por isso, tratar diversidade como sinônimo de deficiência reduz a amplitude do debate. Candau (2012) defende a necessidade de reconhecer diferenças culturais e construir práticas pedagógicas capazes de dialogar com sujeitos e grupos diversos. A escola precisa evitar processos de homogeneização que desconsiderem as experiências dos estudantes. Gomes (2007) contribui para compreender que a diversidade é atravessada

v. [01] | n. [02] | p. [276-290] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

por relações de poder. As diferenças não são apenas características individuais; estão relacionadas a processos históricos que produziram desigualdades. Assim, educar para a diversidade envolve combater preconceitos, discriminações e estereótipos.

No campo da educação especial, Mantoan (2003) sustenta uma perspectiva de inclusão que transforma a escola e não apenas exige que o estudante se adapte ao modelo existente. A inclusão, portanto, envolve reorganização das práticas, do currículo, da avaliação e das relações. A Lei nº 13.146/2015 estabelece que a educação da pessoa com deficiência deve ocorrer em sistema educacional inclusivo e que cabe ao poder público assegurar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem. A norma também determina a adoção de práticas pedagógicas inclusivas nos programas de formação inicial e continuada de professores.

> O poder público deve assegurar sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; aprimorar os sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem; e promover a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores. (Brasil. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, art. 28, incisos I, II e X).

A legislação demonstra que a formação docente não é elemento secundário da inclusão, isso porque integra a própria responsabilidade institucional de assegurar educação de qualidade, em alguns casos, há resistência por parte de alguns professores em participar desses momentos de formação, talvez porque não se encontram comtemplados em algumas delas. Em muitos casos, os temas das formações estão distantes do chão da escola, fato que desmotiva os docentes, pois para muitos, essa formação não é profícua. Nesses casos, os docentes entendem como perda de tempo, além disso, em muitos casos, não se articula a prática com a teoria, predominando a teoria.

4.1 A diversidade como princípio educativo

A diversidade precisa ser incorporada ao planejamento pedagógico e ao projeto institucional. Quando aparece apenas em eventos comemorativos, perde sua dimensão educativa. Trabalhar com diversidade significa incorporá-la ao currículo, às relações e às formas de participação. A escola pode desenvolver projetos que valorizem histórias e culturas locais, literatura produzida por diferentes grupos, relações étnico-raciais, direitos humanos, acessibilidade e diferentes formas de expressão. Essas ações contribuem para que os estudantes reconheçam a pluralidade social. Saviani (2008) lembra a importância da função social da escola e do acesso aos conhecimentos sistematizados. Essa contribuição é relevante porque inclusão não pode ser confundida com simples convivência.

v. [01] | n. [02] | p. [276-290] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

O estudante precisa ter acesso ao conhecimento e às condições para aprender, neste ponto de vista, Libâneo (2023) destaca o caráter intencional da ação pedagógica. Uma prática inclusiva, portanto, não significa ausência de objetivos ou de exigência acadêmica. Significa construir caminhos diferenciados para que diferentes estudantes possam alcançar objetivos educacionais. A diversidade também deve ser considerada no planejamento. O professor pode prever diferentes formas de apresentação do conteúdo, diferentes modos de participação e diferentes instrumentos de avaliação. Recursos visuais, materiais concretos, textos adaptados, atividades colaborativas e tecnologias podem ampliar as possibilidades de aprendizagem.

A avaliação precisa acompanhar esse processo. Avaliar somente por uma prova escrita pode não revelar todo o conhecimento construído. A observação, os registros, projetos, produções, apresentações e outras formas de expressão podem complementar o processo. Isso não significa abandonar critérios de qualidade. Ao contrário, exige estabelecer critérios claros e acompanhar o desenvolvimento de cada estudante.

5 Políticas públicas e formação para a educação inclusiva

A formação docente para a diversidade precisa estar articulada às políticas públicas. A legislação brasileira avançou ao reconhecer o direito à educação inclusiva e ao estabelecer responsabilidades para os sistemas de ensino. O Decreto nº 12.686/2025, alterado pelo Decreto nº 12.773/2025, instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. O texto atual afirma a diversidade humana como valor a ser reconhecido e promovido pela educação e estabelece a promoção da formação continuada dos profissionais.

> São princípios da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva: o reconhecimento da educação como direito universal, público e subjetivo de todos os cidadãos; a garantia de igualdade de oportunidades e condições para o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem; a promoção da equidade; a diversidade humana como valor a ser reconhecido e promovido pela educação; e o combate, no contexto educacional, ao capacitismo e à discriminação em todas as suas formas (BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, art. 2º, incisos I a V, com redação vigente).

A atualização normativa reforça uma concepção de inclusão baseada não apenas no acesso, mas também na participação e na aprendizagem. Isso exige formação capaz de preparar os profissionais para identificar barreiras e organizar apoios. O mesmo Decreto prevê a formação continuada em serviço como objetivo da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Essa orientação é relevante porque aproxima

v. [01] | n. [02] | p. [276-290] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

formação e trabalho, reconhecendo a escola como espaço de desenvolvimento profissional. A formação em serviço pode ser organizada a partir de problemas concretos: como adaptar uma atividade? Como ampliar a participação de um estudante que não utiliza linguagem oral? Como organizar avaliação acessível? Como trabalhar com a turma diante de comportamentos que exigem apoio? Como dialogar com a família? Responder a essas questões exige conhecimento especializado, mas também colaboração. A formação precisa criar condições para que os professores compartilhem experiências e construam soluções coletivas.

5.1 Formação inicial e continuada: articulação necessária

A formação inicial oferece fundamentos indispensáveis, mas não pode antecipar todas as situações que o professor encontrará. A escola é dinâmica e os desafios educacionais se transformam. Por isso, a formação continuada constitui parte permanente da profissionalização. Tardif (2014) demonstra que os saberes da experiência ocupam lugar importante na constituição professional, isso significa que programas formativos precisam valorizar o conhecimento produzido no cotidiano, sem abandonar os fundamentos científicos.

Nóvoa (2022) defende uma formação que fortaleça a profissão e os espaços coletivos. A escola pode ser entendida como lugar de aprendizagem profissional quando os professores dispõem de tempo e condições para estudar e refletir. Já Imbernón (2011) destaca que a formação precisa ser contextualizada e participativa. Essa concepção rompe com o modelo de capacitação baseado apenas em palestras. O professor passa a ser participante ativo. Uma formação continuada para a diversidade pode ser desenvolvida em módulos articulados: fundamentos da inclusão; identificação de barreiras; planejamento acessível; estratégias didáticas; avaliação; tecnologias assistivas; convivência e prevenção de discriminações; trabalho colaborativo; relação família-escola.

Além do conteúdo, é importante utilizar metodologias formativas diversificadas. Estudos de caso, oficinas, observação, produção de materiais, análise de experiências e planejamento conjunto podem aproximar a teoria da prática. A formação também deve prever acompanhamento. Depois de estudar determinada estratégia, o professor precisa ter oportunidade de aplicá-la, registrar resultados e discutir dificuldades. Sem acompanhamento, a formação pode permanecer no plano discursive, nesse sentido, a formação continuada pode ser compreendida como processo cíclico de estudo, ação, avaliação e reconstrução.

v. [01] | n. [02] | p. [276-290] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

6 Desafios da prática pedagógica diante da diversidade

Entre os desafios mais recorrentes estão a insuficiência de formação específica, a falta de tempo para planejamento, turmas numerosas, escassez de recursos, dificuldades de articulação entre profissionais e ausência de apoio especializado suficiente. É necessário evitar, entretanto, a responsabilização individual do professor. A inclusão depende de uma rede de condições, pois docente tem papel central, mas precisa de apoio institucional. O tempo de planejamento é particularmente relevante. Adaptar uma atividade, selecionar recursos acessíveis, acompanhar diferentes ritmos e avaliar processos exige trabalho. Quando o professor dispõe apenas do tempo da aula, torna-se mais difícil desenvolver práticas diversificadas.

Outro desafio é a organização curricular. Um currículo rígido pode dificultar respostas às necessidades dos estudantes. Isso não significa eliminar conteúdos, mas pensar formas flexíveis de acesso ao conhecimento. A avaliação também constitui desafio. Instrumentos únicos podem produzir resultados que refletem mais a forma de avaliação do que o conhecimento do estudante. A avaliação formativa permite acompanhar avanços e orientar decisões. A convivência em sala de aula também exige formação. Diferenças podem gerar conflitos, preconceitos ou isolamento. O professor precisa construir uma cultura de respeito e cooperação.

Freire (1996) enfatiza a importância do diálogo e do respeito à autonomia dos educandos. Essa contribuição permite compreender que a inclusão possui dimensão relacional. Não basta adaptar materiais; é preciso construir relações pedagógicas baseadas em respeito e reconhecimento.

A prática inclusiva também exige articulação com o Atendimento Educacional Especializado, quando existente. O professor regente e o professor do AEE precisam compartilhar informações e planejar estratégias, preservando a responsabilidade pedagógica da escola comum. Assim, o desafio é construir uma rede de apoio e não criar espaços paralelos que isolem o estudante.

6.1 Planejamento, avaliação e flexibilização pedagógica

O planejamento é uma das principais ferramentas para responder à diversidade. Planejar significa antecipar objetivos, conteúdos, estratégias, recursos e formas de avaliação, considerando as características concretas da turma. Libâneo (2023) advoga que a dimensão intencional do trabalho pedagógico. O planejamento organiza a ação do professor e possibilita acompanhar o processo. Em contextos diversos, ele precisa ser flexível sem perder seus objetivos, isto é, a flexibilização pode ocorrer

v. [01] | n. [02] | p. [276-290] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

nas estratégias, nos recursos, no tempo, na forma de participação e na maneira de demonstrar a aprendizagem. Um estudante pode precisar de apoio visual; outro pode necessitar de tempo adicional; outro pode demonstrar conhecimento melhor por meio de atividade prática. Essas diferenças não devem significar expectativas menores. O objetivo é remover barreiras para que o estudante tenha acesso ao conhecimento.

A avaliação deve acompanhar essa lógica. Em vez de ser utilizada apenas ao final, pode ocorrer durante todo o processo, com isso, o professor observa, registra, oferece devolutivas e reorganiza sua prática. A formação docente precisa oferecer instrumentos para essa avaliação. O professor deve aprender a interpretar diferentes evidências de aprendizagem e utilizá-las para tomar decisões pedagógicas. A tecnologia também pode contribuir. Recursos digitais, leitores de tela, comunicação alternativa, vídeos, imagens e ferramentas interativas podem ampliar a participação. Porém, o uso da tecnologia deve estar subordinado aos objetivos pedagógicos. Nessa lógica, a inclusão não acontece simplesmente porque se utiliza um recurso digital, pois o recurso precisa responder a uma necessidade e favorecer autonomia, participação ou aprendizagem. Nessa senda, planejamento inclusivo é planejamento pedagógico de qualidade. A preocupação com a diversidade amplia a capacidade da escola de atender a diferentes formas de aprender.

7 O papel da gestão escolar e do trabalho colaborativo

A gestão escolar possui papel decisivo na construção de uma cultura inclusiva. A direção e a coordenação pedagógica podem criar condições para planejamento, estudo, colaboração e acompanhamento das práticas. Uma gestão comprometida com a diversidade não trata as dificuldades como responsabilidade isolada do professor. Busca construir respostas institucionais, mobilizando profissionais, recursos e parceiros. O trabalho colaborativo é uma das possibilidades mais importantes. Professores podem compartilhar estratégias, materiais e experiências. O professor do AEE pode contribuir com conhecimentos específicos, enquanto o professor regente oferece informações sobre o currículo e a dinâmica da turma. Nóvoa (1992; 2022) ajuda a compreender a importância dos espaços coletivos para a profissão. A colaboração fortalece a identidade profissional e evita que o professor enfrente sozinho desafios complexos.

A gestão também precisa inserir a diversidade no projeto pedagógico da escola. Não basta promover ações isoladas. O compromisso precisa aparecer nos objetivos, nas metas, no currículo, no

v. [01] | n. [02] | p. [276-290] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

planejamento e nos processos avaliativos. A participação dos estudantes e das famílias também integra a gestão democrática. O Decreto nº 12.686/2025 reconhece a participação da família e dos estudantes no âmbito da gestão escolar democrática como parte das diretrizes da política inclusiva.

Isso amplia a compreensão de inclusão, pensando a escola não é apenas espaço de atendimento pedagógico; é espaço de participação social.

> A Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva tem, entre seus objetivos, expandir e consolidar a formação continuada em serviço dos profissionais de educação das redes públicas de ensino; efetivar a articulação intersetorial; fortalecer os serviços educacionais de apoio técnico e a produção de materiais acessíveis; aperfeiçoar indicadores e monitoramento; e produzir e difundir conhecimento sobre a educação especial inclusiva (BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, art. 17, incisos I a V).

Reuniões pedagógicas podem funcionar como espaços de formação. A equipe pode selecionar um problema, estudar referências, analisar casos e construir um plano de ação. Depois, pode avaliar os resultados e reformular estratégias, essa dinâmica transforma a escola em comunidade profissional de aprendizagem.

7.1 Família, comunidade e construção de uma cultura inclusiva

A relação entre família e escola é importante para a inclusão, mas deve ser construída com diálogo e respeito, uma vez que as famílias possuem conhecimentos sobre a história, as necessidades e as potencialidades dos estudantes que podem contribuir para o planejamento pedagógico. Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que as famílias possuem condições diferentes de participação. Horários de trabalho, dificuldades de transporte, vulnerabilidade econômica e experiências anteriores com a escola podem interferir na presença, por isso, a escola precisa evitar discursos que responsabilizem as famílias pela ausência de participação. É necessário compreender os obstáculos e construir formas diversas de comunicação.

A comunidade também pode participar. Projetos culturais, rodas de conversa, atividades intergeracionais e ações relacionadas ao território podem aproximar escola e sociedade. Candau (2012) contribui para compreender que o currículo pode tornar-se espaço de diálogo entre culturas. Essa perspectiva é especialmente importante em comunidades marcadas por diversidade cultural.

A importância de reconhecer as diferenças e combater processos de invisibilização. Uma escola inclusiva precisa tornar visíveis as histórias e contribuições dos diferentes grupos que compõem a

v. [01] | n. [02] | p. [276-290] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

comunidade, a formação docente precisa contemplar essa dimensão. O professor não atua apenas diante de indivíduos; atua em relações sociais. Conhecer a comunidade é parte do trabalho pedagógico, a inclusão, nesse sentido, possui dimensão ética. Significa reconhecer a dignidade de cada sujeito e combater práticas discriminatórias (Gomes (2007). Uma cultura inclusiva é construída diariamente: na linguagem utilizada, nas expectativas sobre os estudantes, nas atividades selecionadas, na forma de resolver conflitos e na maneira como a escola reage às diferenças.

8 Considerações finais

A análise desenvolvida permite afirmar que a formação docente constitui elemento fundamental para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, mas não pode ser compreendida de forma isolada. A inclusão exige articulação entre formação, políticas públicas, gestão, condições de trabalho, recursos, acessibilidade, colaboração e participação da comunidade. A diversidade deve ser reconhecida como característica constitutiva da escola. Essa compreensão modifica a forma de planejar, ensinar e avaliar. Em vez de buscar uma única forma de ensinar para todos, a escola precisa construir diferentes possibilidades de acesso ao conhecimento.

Freire (1996) contribui para essa mudança ao compreender a docência como prática que exige reflexão, diálogo, respeito e compromisso. Nóvoa (1992; 2022) argumenta a dimensão coletiva da profissão. Tardif (2014) demonstra a pluralidade dos saberes docentes. Imbernón (2011) defende formação permanente vinculada ao contexto. Pimenta (2012) reforça a articulação entre teoria e prática. Mantoan (2003), Candau (2012) e Gomes (2007) ampliam a compreensão de inclusão e diversidade.

A legislação brasileira também demonstra avanço importante. A Lei nº 13.146/2015 determina a adoção de práticas pedagógicas inclusivas nos programas de formação inicial e continuada. O Decreto nº 12.686/2025, com alterações posteriores, reforça a diversidade humana como valor e estabelece a formação continuada como dimensão da política nacional de educação especial inclusiva. O principal desafio permanece na transformação dessas garantias em experiências concretas. Para isso, a formação docente precisa ser contínua, contextualizada, colaborativa e reflexiva.

Conclui-se que formar professores para a diversidade significa prepará-los para reconhecer diferenças, identificar barreiras, construir estratégias, trabalhar coletivamente e defender o direito de

v. [01] | n. [02] | p. [276-290] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

todos à aprendizagem. A escola inclusiva não é resultado de uma técnica específica, mas de uma cultura pedagógica comprometida com equidade, participação, conhecimento e dignidade.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2022.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: BRASIL. Ministério da Educação. Indagações sobre currículo. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

v. [01] | n. [02] | p. [276-290] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2008.

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