



INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC

Abril 2026

v. 6 n. 58

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC ISSN/2675-520





INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC

Abril 2026

v. 6 n. 58

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC ISSN/2675-520



APRESENTAÇÃO

A International Integralize Scientific configura-se como um periódico científico mensal dedicado à difusão rigorosa e qualificada do conhecimento acadêmico. Com publicações predominantemente em língua portuguesa e contribuições consistentes em inglês e espanhol, a revista consolida-se como um espaço editorial multicultural, orientado ao diálogo científico internacional e ao fortalecimento da produção intelectual brasileira no cenário global.

Alinhada a elevados critérios de avaliação acadêmica, a revista privilegia a publicação de artigos inéditos de discentes e docentes provenientes de distintas áreas do saber, reconhecendo a ciência como campo plural e interdisciplinar. Cada manuscrito submetido passa por criteriosa análise técnico-científica em regime de avaliação por pares, assegurando integridade metodológica, consistência teórica e relevância social dos resultados apresentados. Dessa forma, a International Integralize Scientific reafirma seu compromisso institucional com a circulação responsável do conhecimento e com o fortalecimento da cultura de pesquisa.

Sua missão institucional consiste em promover a publicação e a disseminação de pesquisas inovadoras que contribuam efetivamente para o avanço científico e tecnológico, estimulando a reflexão crítica e o desenvolvimento de novas abordagens investigativas. A revista persegue a visão de consolidar-se como referência de credibilidade e excelência acadêmica no contexto internacional, valorizando a produção científica que se ancora em evidências sólidas, metodologias reconhecidas e padrões éticos elevados.

A governança editorial do periódico opera em plataforma Open Journal Systems (OJS), garantindo transparência processual, rastreabilidade, interoperabilidade com bases internacionais e aderência às melhores práticas em editoração científica. A revista possui registro ISSN nas versões impressa e digital e atribui Digital Object Identifier (DOI) a todas as publicações, mediante associação ativa à Crossref, assegurando autenticidade, persistência e ampla citabilidade internacional. Sua atuação editorial mantém alinhamento às boas práticas recomendadas por organizações científicas de referência e aos princípios éticos, técnicos e normativos que orientam a gestão de periódicos acadêmicos qualificados, incluindo diretrizes consolidadas no âmbito da normalização internacional.



Os valores que regem sua atuação editorial fundamentam-se no rigor científico, na ética acadêmica e na promoção de um ecossistema plural de saberes. A diversidade disciplinar, a integridade intelectual, a inovação, o impacto social da ciência e a construção de redes colaborativas entre pesquisadores de diferentes nacionalidades constituem pilares estruturantes do periódico. Ao incentivar a interlocução entre centros de pesquisa, universidades e comunidades científicas, a International Integralize Scientific contribui para o desenvolvimento de uma ciência aberta ao diálogo, orientada à melhoria contínua e sensível às demandas contemporâneas.

Sua periodicidade regular, o compromisso com padrões editoriais elevados e a interlocução permanente com autores e avaliadores qualificados reforçam a credibilidade da revista como veículo legítimo de disseminação científica. Trata-se, assim, de um espaço editorial que acolhe a investigação acadêmica com seriedade, estimulando trajetórias de produção intelectual consistente, ética e socialmente relevante.

Ao posicionar-se como ponte entre diferentes culturas, idiomas e tradições científicas, a International Integralize Scientific reafirma o papel estratégico dos periódicos acadêmicos no fortalecimento da ciência global e na promoção de um conhecimento capaz de transformar realidades, ampliar horizontes e projetar pesquisadores brasileiros e internacionais em um ambiente científico de excelência.



Expediente Editorial

A Revista International Integralize Scientific é um periódico científico mensal dedicado à promoção e disseminação de conhecimento acadêmico de alta qualidade, orientado por rigor metodológico e compromisso ético. Seu propósito central consiste em oferecer um espaço de visibilidade qualificada para pesquisas inéditas, contribuindo para o fortalecimento do debate científico e para o desenvolvimento contínuo das diversas áreas do saber. Ao assegurar processos criteriosos de avaliação e seleção editorial, o periódico reafirma sua vocação institucional de fomentar o pensamento crítico, incentivar o intercâmbio intelectual e apoiar a formação de novas gerações de pesquisadores.

Diretor Geral

Dr. Luan Trindade

Responsável pela direção estratégica do periódico, conduz a governança institucional da revista, assegurando o alinhamento entre política editorial, expansão científica e fortalecimento das relações acadêmicas nacionais e internacionais.

Diretora Administrativa

Profa. PhD Vanessa Sales

Docente e pesquisadora, com trajetória consolidada na área acadêmica, coordena os processos organizacionais e de gestão editorial, contribuindo diretamente para a qualidade científica, ética e institucional das publicações.

Editor de Design Gráfico e Diagramação

Balbino Júnior

Profissional responsável pela curadoria visual, normatização gráfica e composição editorial, assegurando harmonia estética, legibilidade acadêmica e conformidade técnica das edições.

Características do Periódico

Periodicidade:

Mensal

Idiomas de Publicação:

Português, Inglês e Espanhol

Plataforma Editorial:

Open Journal Systems (OJS)

Registro Internacional:

SSN 3085-654X

Identificação Digital:

DOI registrado e associado à Crossref

Contato Editorial

Para esclarecimentos, submissões, parcerias institucionais ou orientações relacionadas ao processo editorial, a equipe técnica encontra-se à disposição através do e-mail:

publicacao@iiscientific.com

Endereço Institucional

Florianópolis – Santa Catarina – Brasil
Rodovia SC-401, Bairro Saco Grande
CEP 88032-005

A International Integralize Scientific mantém atuação editorial orientada pelas boas práticas científicas internacionais, alinhada aos princípios de integridade acadêmica, transparência editorial e responsabilidade social do conhecimento. Seu corpo diretivo e técnico atua de maneira integrada para assegurar excelência, continuidade e relevância científica em cada edição publicada.



Corpo Editorial e Conselho de Revisores por Pares

A revista adota um rigoroso processo de avaliação científica por pares (peer review), conduzido preferencialmente no modelo doubleblind, garantindo anonimato entre autores e revisores durante o processo avaliativo, imparcialidade na emissão dos pareceres e excelência acadêmica na seleção dos manuscritos publicados.

A divulgação institucional do corpo editorial e dos revisores por pares não estabelece qualquer vinculação entre avaliadores e artigos específicos, preservando integralmente a confidencialidade e a integridade ética do processo de revisão.

Editora-Chefe

Profa. PhD Vanessa Sales

Equipe Editorial

Prof. PhD Hélio Sales Rios
Prof. Dr. Rafael Ferreira da Silva
Prof. Dr. Francisco Rogério Gomes da Silva
Prof. PhD Manoel Coracy Dias Saboia
Prof. Dr. Daniel LaiberBonadiman

Declaração de Transparência Editorial

O periódico mantém registro formal de todas as etapas do processo de avaliação científica, assegurando confidencialidade, ética, independência acadêmica e conformidade com o modelo doubleblindpeer review, no qual autores e revisores permanecem mutuamente anônimos durante o processo avaliativo.

Conselho de Revisores por Pares (Peer Review Board)

O Conselho de Revisores por Pares é composto por pesquisadores com sólida formação acadêmica e reconhecida atuação científica. Os pareceres técnicos emitidos avaliam critérios de relevância científica, originalidade, consistência metodológica, contribuição teórica e adequação ética, fortalecendo o rigor e a credibilidade do periódico.

Pareceristas

Ciências da Educação

Dr. Carlos Mendonça
Dr. Marcelo Pertussatti
Dr. Ederson Renan Pacheco de Farias

Ciência da Saúde

Dr. Daniel Laiber
Dra. Luisa Bonadiman

Ciências Jurídicas

Dr. Avelino Thiago
Dr. James Melo de Sousa
Dr. Manoel Coracy

Educação Inclusiva

Dra. Fábila Roseana Souza Oliveira da Silva
Dra. Karla Roberta Melo de Vasconcellos

Tecnologia

Dr. Flávio Lopes
Dr. Geraldo Lúcio

Editor Gerente

Rayane Priscila Santos de Souza

Editores de Seção

Karolayne Luana de Oliveira Silva
Eloisa Bárbara Rodrigues Lima

Equipe de Produção Editorial

Reviane Francy Silva da Silveira
Priscila de Fátima Lima Schio
Lucas Teotônio Vieira

Editor Técnico

Balbino Júnior

Administrador do Sistema OJS

Vitor Santos

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DAS AÇÕES INSTITUCIONAIS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

INCLUSIVE EDUCATION: FROM INSTITUTIONAL ACTIONS TO TEACHER EDUCATION

EDUCACIÓN INCLUSIVA: DE LAS ACCIONES INSTITUCIONALES A LA FORMACIÓN DOCENTE

RESUMO

Este artigo examina a educação inclusiva pela ligação entre escolhas institucionais da escola e formação de professores, tomando como ponto de partida as condições que tornam possível um trabalho pedagógico comprometido com a participação de todos. Parte se dá pela compreensão de que a inclusão não se efetiva apenas porque há previsão legal ou intenção favorável, já que sua concretização depende de gestão implicada, organização curricular sensível à diferença, apoio técnico pedagógico e investimento formativo permanente. O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica qualitativa, com seleção de produções publicadas entre 2021 e 2024 em periódicos e bases científicas reconhecidas. A leitura do material indicou que a formação inicial ainda não responde de modo suficiente às exigências do ensino em turmas heterogêneas, enquanto ações formativas vinculadas ao cotidiano escolar tendem a gerar maior consistência profissional. Os resultados apontam, ainda, que a gestão escolar interfere de forma direta na construção de ambientes inclusivos ao definir prioridades, distribuir tempos, articular profissionais e sustentar práticas de acompanhamento. Defende-se, por isso, que a educação inclusiva requer compromisso institucional contínuo e políticas de formação que aproximem conhecimento pedagógico, acessibilidade e participação estudantil.

Palavras-chave: Educação inclusiva; formação docente; gestão escolar; práticas pedagógicas; escolarização.

ABSTRACT

This article examines inclusive education through the connection between institutional school actions and teacher education, focusing on the conditions that make pedagogical work responsive to student diversity. The discussion is grounded in the idea that inclusion is not secured only by legal guarantees or personal goodwill, since it depends on committed leadership, curricular organization, support structures, and sustained opportunities for professional learning. Methodologically, the study is a qualitative bibliographic review based on publications from 2021 to 2024 drawn from recognized academic journals and databases. The analysis indicates that initial teacher education still leaves important gaps regarding work in heterogeneous classrooms, while school based and collaborative professional development tends to support more consistent practice. It also shows that school management plays a direct role in building inclusive cultures by organizing time, coordinating resources, and fostering cooperation among professionals. The paper argues that inclusive education requires lasting institutional commitment and teacher education policies that connect pedagogy, accessibility, and meaningful participation for all students.

Keywords: Inclusive education; teacher education; school management; pedagogical practices; schooling.

RESUMEN

Este artículo examina la educación inclusiva a partir del vínculo entre las acciones institucionales y la formación docente, con atención a las condiciones que hacen viable un trabajo pedagógico comprometido con la participación de todos los estudiantes. La reflexión parte de la idea de que la inclusión no se sostiene solo por la existencia de normas o por la disposición individual de los profesionales, ya que depende de gestión escolar comprometida, organización curricular, redes de apoyo y formación permanente. Metodológicamente, se realizó una investigación bibliográfica de carácter cualitativo con textos publicados entre 2021 y 2024 en bases y revistas científicas reconocidas. El análisis mostró que la formación inicial todavía presenta vacíos frente a la enseñanza en grupos heterogéneos, mientras que la formación continua vinculada a los problemas concretos de la escuela favorece respuestas pedagógicas más consistentes. También se observó que la gestión influye de manera directa en la construcción de culturas inclusivas al definir prioridades, articular recursos y favorecer la cooperación entre profesionales. Se sostiene, así, que la educación inclusiva exige compromiso institucional continuo y políticas formativas capaces de aproximar conocimiento pedagógico, accesibilidad y participación estudiantil.

Palabras clave: Educación inclusiva; formación docente; gestión escolar; prácticas pedagógicas; escolarización.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva passou a ocupar um lugar decisivo no debate educacional porque obriga a escola a enfrentar uma pergunta central: de que modo garantir aprendizagem, pertencimento e participação sem transformar a diferença em problema individual do estudante. Tratar esse tema com seriedade implica ir além da matrícula no ensino comum. A inclusão se materializa quando a escola revê suas rotinas, suas expectativas de desempenho, seus modos de avaliar e o próprio conceito de normalidade que orienta a vida escolar. Quando isso não acontece, a presença do aluno se mantém formal, mas o acesso ao conhecimento continua restrito. Essa compreensão exige observar a prática cotidiana, a organização pedagógica e as condições que permitem ao professor ensinar em turmas marcadas pela heterogeneidade (Ziesmann, 2021).

Grande parte das dificuldades atribuídas à inclusão nasce da tendência de concentrar no professor, isoladamente, a responsabilidade por resolver desafios que pertencem à instituição como um todo. Essa leitura produz sobrecarga, insegurança e improvisação, pois o docente passa a responder sozinho a demandas que envolvem

currículo, acessibilidade, apoio especializado, tempo de planejamento e diálogo com a gestão. Em muitos contextos, o professor valoriza a proposta inclusiva, mas sente que sua formação não lhe ofereceu base suficiente para lidar com a diversidade de ritmos, linguagens e formas de participação presentes na sala de aula. Quando a escola não constrói apoio coletivo, a inclusão fica dependente de esforços individuais descontínuos e perde estabilidade pedagógica (Dignath, 2022).

Pensar a inclusão de modo consequente exige reconhecer que ela altera a maneira como a escola entende ensino, convivência e sucesso escolar. Não se trata apenas de disponibilizar adaptações pontuais ou recursos materiais, embora isso seja importante. O ponto central está em rever práticas que naturalizam exclusões discretas, como critérios rígidos de participação, atividades pensadas para um único perfil de estudante e avaliações que tomam a homogeneidade como referência. Quando a diversidade entra no centro do projeto educativo, mudam a linguagem institucional, os critérios de acompanhamento e o lugar dado à experiência do aluno no processo de aprender. Essa mudança amplia a discussão sobre formação docente porque mostra que o professor não atua fora da cultura escolar, mas imerso nela (Boardman, 2024).

A escola, por esse motivo, precisa ser lida como espaço de decisões compartilhadas. A ação da equipe gestora, o modo como o planejamento é conduzido, a articulação com o atendimento educacional especializado e a existência de momentos de estudo interferem diretamente na qualidade das respostas pedagógicas. Quando a gestão assume a inclusão como eixo do projeto escolar, o professor encontra respaldo para experimentar, revisar e sustentar práticas mais responsivas à diferença. Quando isso não ocorre, proliferam soluções improvisadas, pouco discutidas e raramente avaliadas. A potência do trabalho docente cresce quando há orientação institucional clara, acompanhamento pedagógico e corresponsabilidade entre os profissionais da escola (Carvalho, 2023).

A partir desse problema, este artigo discute a educação inclusiva pela articulação entre ações institucionais e formação de professores, buscando compreender como essas dimensões se alimentam no cotidiano escolar. A reflexão foi organizada em três frentes: a inclusão como compromisso da instituição, a formação inicial e continuada para o trabalho com turmas heterogêneas e a relação entre gestão, currículo e docência. A ideia que conduz o texto é simples: experiências mais consistentes de inclusão tendem a surgir em escolas que deixam de tratar o tema

como tarefa paralela e passam a integrá-lo às decisões pedagógicas, administrativas e formativas da vida escolar (Santos, 2023).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A educação inclusiva como compromisso institucional

Pensar a educação inclusiva como compromisso institucional exige compreender que o direito de aprender não pode depender apenas da sensibilidade individual de um professor ou da disposição eventual de uma equipe. Quando a inclusão é tratada como tarefa isolada, a escola tende a responder às diferenças de forma improvisada, sem continuidade e sem coerência entre discurso e prática. A mudança mais profunda ocorre quando a instituição assume, em seu projeto educativo, que todos os estudantes devem participar da vida escolar em condições reais de pertencimento, acesso ao conhecimento e reconhecimento de suas singularidades. Isso implica rever formas de organização, critérios de acompanhamento e modos de compreender o que a escola espera de seus alunos no cotidiano (Boardman, 2024).

Esse entendimento desloca a discussão para um ponto decisivo: a exclusão nem sempre se manifesta de forma evidente. Em muitos casos, ela se instala em rotinas aparentemente neutras, como avaliações padronizadas, comunicação pouco acessível, rigidez na condução das aulas e baixa escuta sobre as necessidades concretas dos estudantes. Uma escola pode afirmar que acolhe a diversidade e, ao mesmo tempo, conservar práticas que limitam a presença ativa de determinados grupos. O compromisso institucional com a inclusão começa quando a escola deixa de tratar essas dificuldades como episódios pontuais e passa a reconhecê-las como parte de uma estrutura que precisa ser examinada, revista e reorganizada com intencionalidade pedagógica (Carvalho, 2023).

A gestão escolar tem papel central nesse processo porque é ela que pode transformar a inclusão em eixo organizador do trabalho pedagógico. Não se trata apenas de responder a demandas burocráticas ou autorizar adaptações quando surgem impasses mais visíveis. A condução da gestão envolve criar tempo para estudo, abrir espaços de escuta entre profissionais, integrar a pauta da inclusão ao

projeto político pedagógico e sustentar decisões que favoreçam a participação de todos. Quando isso não acontece, muitos desafios acabam sendo empurrados para o espaço privado do professor, como se ele, sozinho, pudesse resolver limites que pertencem ao modo como a escola inteira se organiza (Silva, 2022).

Quando a escola assume a inclusão como valor institucional, ela também modifica a maneira de interpretar as barreiras enfrentadas pelos estudantes. Em vez de localizar o problema exclusivamente no aluno, passa a analisar a relação entre currículo, linguagem, mediação docente, recursos disponíveis e tempos de aprendizagem. Essa mudança de olhar é importante porque evita leituras simplificadoras e amplia a capacidade de intervenção pedagógica. Uma instituição comprometida com esse princípio não pergunta apenas por que o estudante não acompanha o ritmo esperado, mas também que condições de ensino foram oferecidas, que suportes estavam disponíveis e que caminhos de participação foram efetivamente abertos no ambiente escolar (Boardman, 2024).

Esse movimento institucional depende de uma cultura de trabalho que favoreça a cooperação. A inclusão dificilmente se consolida em contextos marcados por isolamento profissional, pouca troca entre docentes e ausência de registros compartilhados sobre o percurso dos estudantes. Quando a equipe discute casos concretos, socializa observações, revisa estratégias e acompanha de forma coletiva os efeitos de suas escolhas, a escola fortalece sua capacidade de responder com mais consistência às demandas que emergem do cotidiano. A cooperação, nesse caso, não é um complemento desejável, mas uma condição de trabalho que sustenta decisões mais justas e mais coerentes com a proposta de ensinar a todos (Leme, 2024).

Outro ponto importante é que a dimensão institucional da inclusão também alcança a relação da escola com as famílias e com a comunidade. Em muitos contextos, as famílias de estudantes público alvo da educação especial chegam à escola depois de experiências de pouca escuta, insegurança e frustração. Quando a instituição constrói uma relação baseada apenas em comunicados formais ou encaminhamentos burocráticos, perde a chance de criar vínculos de confiança que poderiam fortalecer o percurso escolar. Uma postura institucional mais aberta reconhece que a participação da família não deve acontecer apenas em momentos de crise, mas ao longo de todo o processo educativo, de modo dialógico e respeitoso,

sem transferir a ela a responsabilidade por resolver questões que cabem à escola (Carvalho, 2023).

Há ainda um elemento que merece atenção: a inclusão institucional não se confirma apenas em documentos, mas no modo como as decisões se materializam nas práticas ordinárias. Isso inclui a organização dos espaços, a acessibilidade comunicacional, os recursos didáticos disponíveis, a circulação dos estudantes pelos diferentes ambientes da escola e a forma como o pertencimento é vivido no dia a dia. Uma instituição comprometida com a inclusão não trata essas medidas como concessão ou favor. Ela as reconhece como parte de sua função educativa. Quando esse entendimento ganha corpo, o estudante deixa de ser visto como alguém que precisa se adaptar integralmente à lógica já posta e passa a ser reconhecido como sujeito cuja presença exige transformação real da escola (Silva, 2022).

2.2 Formação inicial e continuada para práticas inclusivas

A formação de professores ocupa lugar decisivo na consolidação da educação inclusiva porque a defesa do princípio da inclusão, por si só, não prepara o docente para lidar com a complexidade da sala de aula. Ensinar turmas heterogêneas exige leitura pedagógica cuidadosa, domínio de estratégias de mediação, capacidade de planejar percursos diversos e sensibilidade para identificar barreiras que muitas vezes passam despercebidas em rotinas de ensino muito rígidas. Em várias licenciaturas, esse preparo ainda aparece de forma fragmentada, concentrado em disciplinas específicas e pouco articulado com os demais componentes da formação. Como resultado, muitos profissionais chegam à escola com disposição ética favorável à inclusão, mas com poucas referências práticas para transformar essa disposição em ação pedagógica consistente (Ziesmann, 2021).

Esse problema se agrava quando a formação inicial apresenta a inclusão como tema periférico, desvinculado das discussões sobre currículo, avaliação e planejamento. Quando isso acontece, cria-se uma falsa ideia de que ensinar em perspectiva inclusiva seria uma tarefa complementar, dirigida apenas a alguns estudantes ou a alguns especialistas. O professor, nesse modelo, aprende conteúdos pedagógicos gerais de um lado e, em outro momento, entra em contato com uma noção restrita de inclusão, como se esses campos não precisassem dialogar. A formação torna-se mais potente quando a diversidade humana atravessa o curso

inteiro, provocando revisão das concepções de ensino, aprendizagem, acompanhamento do desenvolvimento e construção de propostas didáticas mais abertas (Pereira, 2021).

As pesquisas sobre crenças docentes ajudam a entender por que muitos professores se sentem inseguros diante da inclusão. O sentimento de preparo profissional não nasce apenas da leitura de textos teóricos ou do acúmulo de informações normativas. Ele se forma, com mais consistência, quando o futuro professor discute situações concretas, analisa impasses reais da prática e encontra oportunidades de refletir sobre suas escolhas com acompanhamento qualificado. Como mostra Dignath, 2022, a percepção de autoeficácia docente cresce quando o professor compreende que pode intervir pedagogicamente com base em planejamento, observação e revisão de estratégias, em vez de se perceber paralisado diante das diferenças presentes na turma (Dignath, 2022).

Nessa discussão, o Desenho Universal para a Aprendizagem contribui para deslocar o foco da adaptação tardia para o planejamento antecipado. A lógica tradicional costuma partir de uma aula pensada para um estudante abstrato, tratado como medida padrão do processo educativo. Depois, diante das dificuldades concretas, o professor tenta ajustar o que já foi definido. A proposta do desenho universal altera esse raciocínio ao defender que o planejamento seja construído desde o início com múltiplas formas de apresentação dos conteúdos, de participação nas atividades e de expressão da aprendizagem. Essa orientação fortalece práticas mais flexíveis e ajuda a reduzir barreiras que, muitas vezes, nascem menos da condição do estudante e mais da rigidez do formato escolar (Zerbato, 2021).

Vale destacar que flexibilidade pedagógica não equivale a improviso, simplificação excessiva ou perda de rigor. O que muda é a compreensão de que objetivos comuns podem ser alcançados por caminhos didáticos variados, respeitando modos distintos de aprender, comunicar e participar. O professor que atua em perspectiva inclusiva não abandona a intencionalidade do ensino. Ao contrário, precisa ser ainda mais criterioso na seleção de recursos, na organização das atividades e na avaliação do percurso da turma. A diferença está em reconhecer que a igualdade de oportunidades não se constrói pela uniformização absoluta das práticas, mas pela construção de condições efetivas para que estudantes diversos acessem o conhecimento escolar de modo legítimo (Zerbato, 2021).

A formação continuada ganha força quando nasce das perguntas vividas na escola e volta para elas com aprofundamento reflexivo. Cursos isolados, palestras genéricas e encontros desvinculados do cotidiano costumam ter baixo impacto sobre a prática, porque oferecem orientações amplas sem tocar os dilemas reais que os professores enfrentam. Processos formativos mais consistentes incluem análise de situações concretas, acompanhamento das mudanças tentadas em sala de aula, troca entre pares e retomada sistemática do que foi estudado. Nesses contextos, o professor não recebe apenas respostas prontas. Ele aprende a construir critérios, interpretar o que observa e produzir saber pedagógico a partir da própria experiência profissional (Pereira, 2021).

Outro ponto relevante é que a formação continuada precisa ser entendida como parte do trabalho docente e não como exigência paralela encaixada em horários residuais. Quando o estudo ocorre de forma apressada, sem vínculo com as decisões pedagógicas e sem reconhecimento institucional, tende a perder potência. Já quando a escola reserva tempo, organiza coletivamente os focos de estudo e acompanha a implementação das propostas discutidas, o processo formativo passa a produzir efeitos mais duradouros. Isso fortalece a ideia de que aprender a ensinar em contextos inclusivos não é etapa que se conclui rapidamente, mas percurso profissional permanente, marcado por revisão, escuta, tentativa, análise e reconstrução (Donath, 2023).

As propostas híbridas e virtuais de formação ampliaram o alcance de muitas redes de ensino e trouxeram possibilidades novas de circulação de conhecimento entre profissionais de contextos distintos. Ainda assim, o êxito dessas experiências depende menos da plataforma utilizada e mais da qualidade da mediação pedagógica. Formações online pouco dialogadas, baseadas apenas em transmissão de conteúdo, tendem a repetir os limites de modelos presenciais excessivamente expositivos. Já percursos bem organizados, com momentos de interação, acompanhamento e vínculo claro com problemas da prática, podem favorecer o estudo continuado e a partilha de soluções construídas em diferentes escolas. A tecnologia, nesse caso, funciona como meio de ampliação das trocas, e não como substituta da reflexão pedagógica (Montalbano, 2024).

2.3 Articulação entre gestão, currículo e trabalho docente

A consolidação da educação inclusiva depende da articulação entre gestão, currículo e trabalho docente, porque esses elementos influenciam de forma direta na vida escolar. Quando o currículo é tratado como sequência fixa de conteúdos, organizada a partir de tempos homogêneos e respostas padronizadas, muitos estudantes encontram obstáculos para participar do processo educativo com continuidade. O problema não está na existência de metas de aprendizagem, mas na ausência de abertura para diferentes percursos de acesso a elas. Uma leitura curricular mais comprometida com a inclusão reconhece que a mesma finalidade formativa pode ser trabalhada por meio de linguagens, suportes, ritmos e mediações diversificados, sem esvaziar o valor do conhecimento escolar. (Brostolin, 2023)

Essa reorganização curricular exige sustentação institucional. O professor pode até reconhecer a necessidade de variar estratégias, rever instrumentos avaliativos e construir percursos mais ajustados à heterogeneidade da turma, mas encontrará limites se a escola valorizar apenas resultados uniformes e práticas rigidamente prescritas. A gestão, nesse ponto, precisa legitimar escolhas pedagógicas fundamentadas, criar espaços de planejamento coletivo e proteger o trabalho docente de cobranças que reduzam a inclusão a mero discurso formal. Quando há coerência entre orientação institucional e prática pedagógica, a escola consegue avançar com mais estabilidade, porque o professor deixa de atuar em permanente tensão entre aquilo que sabe ser necessário e aquilo que o sistema escolar lhe permite fazer. (Donath, 2023)

Também é importante reconhecer que o trabalho docente em perspectiva inclusiva envolve tomada de decisão contínua. O professor observa, interpreta, seleciona mediações, ajusta percursos e reavalia o que faz à medida que acompanha as respostas da turma. Isso exige repertório, tempo de elaboração e condições objetivas de trabalho. Em ambientes em que o professor atua sob pressão permanente, com pouco espaço para planejar e quase nenhuma oportunidade de discutir sua prática, a inclusão corre o risco de se tornar uma expectativa abstrata, distante das condições reais de implementação. Falar em inclusão, nesse contexto, exige discutir ao mesmo tempo formação, apoio pedagógico, organização do trabalho e reconhecimento da complexidade envolvida no ato de ensinar. (Ziesmann, 2021)

A colaboração entre professores do ensino comum, profissionais do atendimento educacional especializado e equipe gestora fortalece a coerência do currículo vivido na escola. Quando cada um atua de modo desconectado, o estudante pode receber orientações fragmentadas, com objetivos pouco claros e expectativas contraditórias. Já o planejamento compartilhado favorece a definição mais precisa das prioridades de aprendizagem, escolha mais ajustada de recursos e acompanhamento mais consistente do percurso escolar. Esse diálogo não elimina as especificidades de cada função, mas cria uma base comum de trabalho, capaz de sustentar respostas pedagógicas mais integradas e menos improvisadas diante das necessidades que surgem no cotidiano. (Leme, 2024)

Outro elemento central é a avaliação. Em escolas marcadas por forte padronização, a avaliação tende a funcionar como filtro que confirma quem se aproxima mais do modelo esperado. Em uma perspectiva inclusiva, ela precisa cumprir função formativa, ajudando o professor a compreender como o estudante está aprendendo, que mediações favoreceram avanços e que ajustes ainda são necessários. Isso não significa reduzir critérios ou esvaziar exigências intelectuais. Significa usar a avaliação como instrumento de acompanhamento do processo, e não apenas como mecanismo de classificação. Quando a escola revê esse ponto, abre caminho para uma prática mais comprometida com aprendizagem real, presença ativa e acompanhamento mais justo dos estudantes. (Brostolin, 2023)

O desenvolvimento profissional docente, nesse quadro, precisa ser entendido como processo longo, vinculado ao cotidiano e sustentado institucionalmente. Ações rápidas podem provocar sensibilização inicial, mas mudanças mais densas costumam exigir estudo contínuo, retomada de experiências e análise crítica do que foi tentado em sala de aula. O professor aprende mais quando pode experimentar, refletir, receber devolutivas e reformular o próprio fazer pedagógico com apoio da equipe. Essa compreensão afasta a ideia de que a inclusão será consolidada apenas por força de normativas ou por boa intenção individual. Ela depende de investimento formativo, coordenação pedagógica consistente e compromisso diário com a revisão das práticas escolares. (Dignath, 2022).

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. A opção por esse caminho metodológico decorre do interesse em compreender como a produção recente tem explicado a relação entre organização institucional da escola e formação docente para a inclusão. Em vez de buscar frequência de termos ou medir incidência temática, o trabalho concentrou-se na leitura interpretativa de artigos, revisões, teses e dissertações que abordam a inclusão como prática escolar, política educacional e processo formativo. A escolha metodológica mostrou-se adequada porque o problema investigado envolve concepções, tensões e mediações que não podem ser reduzidas a levantamento descritivo de dados (Solon, 2024).

Para compor o corpus analítico, foram priorizados estudos publicados entre 2021 e 2024 em bases, revistas e repositórios acadêmicos de circulação reconhecida, desde que apresentassem aderência direta ao tema. O recorte temporal buscou reunir contribuições recentes sem romper com debates que permanecem relevantes para compreender a escola inclusiva. Após a leitura integral do material selecionado, os textos foram organizados a partir de núcleos de discussão recorrentes, como compromisso institucional, trabalho colaborativo, lacunas da formação inicial, desenho do ensino, gestão da inclusão e permanência escolar. Essa etapa permitiu ordenar a análise de forma coerente com o objetivo central do artigo (Pereira, 2021).

A interpretação do material procurou aproximar produções nacionais e internacionais, respeitando a singularidade de cada contexto, mas observando pontos de convergência que ajudassem a iluminar o problema estudado. O esforço analítico não consistiu em resumir cada publicação de forma isolada. Buscou-se construir uma leitura articulada, capaz de mostrar como a efetividade da formação docente depende do suporte institucional da escola e como a ação institucional ganha maior densidade quando reconhece a docência como eixo da inclusão. Esse procedimento favoreceu uma compreensão mais ampla do objeto, sem perder a especificidade dos argumentos mobilizados em cada estudo consultado (Subban, 2022).

A concentração em estudos recentes se justifica pelo movimento vivido pela educação inclusiva em diferentes sistemas de ensino, marcado por ampliação das matrículas no ensino comum, revisões nas políticas educacionais e renovação do

debate sobre acessibilidade curricular. Esse recorte tornou possível identificar continuidades e deslocamentos na produção acadêmica, sobretudo no entendimento de que a formação docente precisa estar vinculada às condições objetivas de trabalho e às escolhas institucionais que organizam a escola. Assim, a metodologia adotada não apenas reuniu referências atuais, mas ofereceu base para analisar a inclusão como prática situada e dependente de mediações concretas (Zerbato, 2021).

4 APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

4.1 Ações institucionais que sustentam a inclusão

A leitura das produções selecionadas permite afirmar que ações institucionais consistentes funcionam como base para experiências inclusivas mais estáveis. Entre essas ações aparecem com frequência a elaboração de projetos pedagógicos orientados pela diversidade, a criação de rotinas de acompanhamento, a articulação entre gestão e professores, a circulação de informações sobre o percurso dos estudantes e a garantia de recursos de acessibilidade. Em escolas onde esses elementos estão presentes de forma orgânica, a inclusão tende a ser compreendida como tarefa coletiva. Onde eles faltam, prevalecem respostas emergenciais, pouco coordenadas e com reduzida continuidade pedagógica (Carvalho, 2023).

Outro resultado recorrente refere-se ao lugar da liderança escolar na sustentação dessas práticas. A gestão não substitui o professor, mas interfere diretamente nas condições de seu trabalho ao definir prioridades, distribuir recursos, acompanhar conflitos e favorecer ou bloquear tempos de estudo e planejamento. Quando a inclusão atravessa a condução institucional da escola, a distância entre discurso e prática tende a diminuir, porque os diferentes setores passam a agir a partir de referências comuns. Isso torna o cotidiano menos dependente de iniciativas individuais e mais ancorado em decisões coletivas, capazes de gerar continuidade no acompanhamento dos estudantes (Silva, 2022).

Os estudos examinados também destacam a relevância da cooperação entre professores, coordenação pedagógica, profissionais de apoio e atendimento educacional especializado. Essa cooperação fortalece a capacidade institucional de responder à heterogeneidade porque transforma problemas cotidianos em matéria de

reflexão conjunta. Quando o trabalho deixa de ser isolado, cresce a possibilidade de construir estratégias mais ajustadas às necessidades dos estudantes e, ao mesmo tempo, mais sustentáveis para a equipe. A pedagogia colaborativa aparece, assim, como forma de organizar a escola e de produzir desenvolvimento profissional no interior da própria prática (Leme, 2024).

4.2 Desafios da formação docente no cotidiano escolar

No campo da formação docente, o principal resultado indica que o conhecimento necessário ao trabalho inclusivo não se esgota na formação inicial. A licenciatura segue sendo espaço fundamental, mas a complexidade do cotidiano escolar exige continuidade, revisão de estratégias e interlocução frequente entre estudo e prática. O professor da escola inclusiva precisa saber ler barreiras, propor mediações variadas e reorganizar o ensino com base nas respostas dos estudantes. Quando esse percurso formativo não se fortalece ao longo da carreira, a inclusão corre o risco de permanecer como princípio defendido no discurso, mas pouco sustentado na ação pedagógica diária (Ziesmann, 2021).

Revisões e meta análises apontam que programas de desenvolvimento profissional geram efeitos mais robustos quando combinam estudo conceitual, modelagem de práticas, acompanhamento e aplicação no contexto real de trabalho. Esse achado afasta a ideia de que qualquer ação formativa sobre inclusão seja suficiente para alterar a prática. O que produz mudança com maior consistência é a existência de percursos densos, com objetivos claros e retomada das experiências vividas pela equipe escolar. A formação continuada, sob essa ótica, precisa ser assumida como política permanente de qualificação do trabalho docente e não como oferta eventual sem diálogo com o cotidiano da escola (Donath, 2023).

Outra contribuição identificada no material analisado vem da formação ancorada no Desenho Universal para a Aprendizagem. Esse referencial favorece o desenvolvimento de competências relacionadas à construção de ambientes de ensino mais flexíveis e acessíveis, pois ajuda o professor a planejar desde o início com atenção a diferentes formas de participação. O ganho pedagógico dessa perspectiva está em reduzir a dependência de adaptações tardias e fortalecer um planejamento que já nasce mais aberto à diversidade. Com isso, a inclusão se aproxima da rotina

didática e se afasta da lógica de exceção associada a casos específicos (Rusconi, 2023).

Os trabalhos consultados ainda indicam que a formação continuada ganha maior alcance quando o atendimento educacional especializado participa da reflexão pedagógica da escola e não se mantém apartado da sala comum. O diálogo entre professores regentes e profissionais do atendimento especializado favorece leitura mais qualificada das barreiras vividas pelos estudantes, compartilhamento de estratégias e construção de respostas menos fragmentadas. Quando essa interlocução ocorre de forma sistemática, a escola fortalece a compreensão de que a inclusão se faz no currículo, no planejamento e na mediação cotidiana, e não apenas no encaminhamento de situações individuais (Solon, 2024).

4.3 Caminhos integrados para consolidar práticas inclusivas

Ao reunir os achados discutidos ao longo do artigo, torna-se evidente que a consolidação de práticas inclusivas depende da aproximação entre decisão institucional e aprendizagem profissional. A escola pouco avança quando oferece cursos, mas mantém rotinas que inviabilizam planejamento conjunto, flexibilização didática e acompanhamento dos estudantes. Da mesma forma, princípios inclusivos enunciados no projeto escolar perdem força quando a equipe não encontra espaço para estudar, registrar, avaliar e reelaborar sua prática. A inclusão se fortalece quando organização institucional e formação situada caminham de forma integrada no cotidiano da escola (Boardman, 2024).

Outro resultado importante mostra que escolas comprometidas com a inclusão desenvolvem capacidade de aprender com a própria experiência. Isso envolve registrar ações, analisar resultados, rever percursos e transformar dificuldades recorrentes em matéria de reflexão institucional. Quando a formação continuada dialoga com esse movimento, experiências antes dispersas passam a compor um repertório coletivo de conhecimento profissional. A escola deixa de apenas responder a urgências e passa a construir memória pedagógica sobre o modo como acolhe, ensina e acompanha estudantes com diferentes necessidades, o que amplia a consistência de suas práticas (Solon, 2024).

A escuta das experiências estudantis aparece, ainda, como elemento relevante para qualificar o olhar da escola sobre si mesma. Estudos com alunos da

educação básica mostram que relações de apoio, crenças favoráveis por parte de professores e gestores, acessibilidade e práticas de ensino acolhedoras tendem a favorecer a inclusão. Em contrapartida, culturas escolares pouco receptivas e apoios insuficientes limitam a participação e fragilizam o sentimento de pertencimento. Considerar a voz do estudante desloca a avaliação da inclusão para além do planejamento formal e ajuda a perceber como ela é efetivamente vivida por quem frequenta a escola (Subban, 2022).

A formação docente mais fecunda, à luz dos estudos analisados, é aquela que parte de problemas reais, valoriza reflexão coletiva e toma a prática como objeto de estudo contínuo. Nessa direção, propostas formativas conectadas ao cotidiano escolar, inclusive em ambientes virtuais bem estruturados, ampliam o repertório profissional e oferecem mais segurança para a tomada de decisões pedagógicas. Quando a inclusão entra nesse núcleo de reflexão, ela deixa de ser tratada como resposta extraordinária e passa a redefinir o que significa ensinar bem em uma escola marcada pela diversidade de trajetórias, ritmos e modos de aprender (Montalbano, 2024).

No plano das implicações pedagógicas, isso significa que redes e escolas precisam assumir a inclusão como eixo de gestão. Planos de formação, reuniões de coordenação, avaliação institucional, escolha de materiais e prioridades curriculares precisam ser pensados a partir desse compromisso. Uma escola que incorpora essa orientação cria condições para que o professor não atue sozinho e para que o estudante não dependa da sensibilidade eventual de um único profissional. Fortalece-se, desse modo, uma lógica de corresponsabilidade institucional mais favorável à permanência, à participação e à aprendizagem de todos (Carvalho, 2023).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida neste artigo permite afirmar que a educação inclusiva não se sustenta por acúmulo de iniciativas isoladas. Sua efetivação depende de uma rede institucional capaz de oferecer direção pedagógica, tempos de planejamento, cooperação entre profissionais e acessibilidade incorporada ao cotidiano do ensino. Quando esses elementos faltam, a escola tende a alternar momentos de abertura com práticas descontínuas, o que fragiliza o direito de

aprender. Quando eles se articulam, a inclusão deixa de ocupar um lugar periférico e passa a orientar o modo como a instituição compreende sua função educativa.

No que se refere à formação de professores, os estudos analisados reforçam que preparar para a inclusão exige articular formação inicial, desenvolvimento profissional ao longo da carreira e reflexão sobre a prática situada. O professor precisa de base teórica, repertório metodológico e condições objetivas para rever planejamento, mediação e avaliação. Isso mostra que políticas formativas ganham maior força quando dialogam com o cotidiano escolar, reconhecem as dificuldades concretas da equipe e favorecem percursos colaborativos de aprendizagem profissional. Ensinar em chave inclusiva é tarefa construída continuamente, e não competência pronta adquirida de uma única vez.

A educação inclusiva pode ser entendida, assim, como projeto institucional e pedagógico inseparável. Seu avanço depende de escolas capazes de aprender com a experiência, rever sua organização do ensino e reconhecer que a diferença integra a própria realidade escolar. Aproximar ações institucionais e formação docente permite deslocar a inclusão do plano declaratório para o terreno da prática cotidiana. É nesse movimento que se ampliam as possibilidades de participação, permanência e aprendizagem, produzindo uma escola mais responsável por todos os estudantes que a constituem.

6 REFERÊNCIAS

BOARDMAN, Alison G.; Schwarz, Vanessa Santiago; Sollenberger, Lydia. Integrating disability into equity-focused general education teacher preparation. *Frontiers in Education*, v. 9, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1372380>. Acesso em: 27 mar. 2026.

BROSTOLIN, Marta Regina; Souza, Tania Maria Filiu de. A docência na educação infantil: pontos e contrapontos de uma educação inclusiva. *Cadernos Cedes*, v. 43, n. 119, p. 52-62, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC256578>. Acesso em: 27 mar. 2026.

CARVALHO, Camila Lopes de; Lino, Carolina Matteussi. Gestão escolar na educação inclusiva: a produção acadêmica stricto sensu paulista e uma realidade escolar. *Revista Educação Especial*, v. 36, e21, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X69202>. Acesso em: 27 mar. 2026.

DIGNATH, Charlotte; Rimm-Kaufman, Sara; van Ewijk, Reyn; Kunter, Mareike. Teachers' beliefs about inclusive education and insights on what contributes to those

beliefs: a meta-analytical study. *Educational Psychology Review*, v. 34, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0>. Acesso em: 27 mar. 2026.

DONATH, Johanna L.; Lüke, Timo; Graf, Elisabeth; Tran, Ulrich S.; Götz, Thomas. Does professional development effectively support the implementation of inclusive education? A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, v. 35, n. 1, art. 30, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09752-2>. Acesso em: 27 mar. 2026.

LEME, Erika Souza; Toledo, Monica dos Santos. Pedagogia colaborativa: interconexões entre formação e ação docente com vistas à inclusão. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 105, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.105.6049>. Acesso em: 27 mar. 2026.

MONTALBANO, Cristin; Lang, Julie; Coviello, James C.; McQueston, Jessica A.; Hogan, Joseph A.; Nissley-Tsiopinis, Jenelle; Ciotoli, Francesca; Buglione, Fred. Inclusive education virtual professional development: school-based professionals' knowledge of best practices. *Education Sciences*, v. 14, n. 9, 1030, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci14091030>. Acesso em: 27 mar. 2026.

PEREIRA, Eliane Candida. Formação continuada de professores para a educação inclusiva: pela superação do pragmatismo reflexivo, contribuições da perspectiva histórico-cultural. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.48.2021.tde-23062021-141629>. Acesso em: 27 mar. 2026.

RUSCONI, Laura; Squillaci, Myriam. Effects of a Universal Design for Learning (UDL) training course on the development teachers' competences: a systematic review. *Education Sciences*, v. 13, n. 5, 466, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci13050466>. Acesso em: 27 mar. 2026.

SANTOS, Douglas Manoel Antônio de Abreu; Rodrigues, Eurico Fiamé. Formação docente e educação inclusiva: perspectivas e desafios atuais. *Cadernos de Estágio*, v. 5, n. 4, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/2763-6488.2023v5n4ID35686>. Acesso em: 27 mar. 2026.

SILVA, Berenice Maria Dalla Costa da. Educação inclusiva e a gestão escolar: ações e práticas no processo de inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, 2022. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/741003>. Acesso em: 27 mar. 2026.

SOLON, Thiago Falcão; Oliveira Neta, Adelaide de Sousa; Falcão, Giovana Maria Belém. Perspectivas teóricas da formação continuada no Atendimento Educacional Especializado: um estudo em teses e dissertações. *Revista Diálogo Educacional*, v. 24, n. 82, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.082.AO09>. Acesso em: 27 mar. 2026.

SUBBAN, Pearl; Woodcock, Stuart; Sharma, Umesh; May, Fiona. Student experiences of inclusive education in secondary schools: a systematic review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, v. 119, 103853, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103853>. Acesso em: 27 mar. 2026.

ZERBATO, Ana Paula; Mendes, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. *Educação e Pesquisa*, v. 47, e233730, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730>. Acesso em: 27 mar. 2026.

ZIESMANN, Cleusa Inês; Veraszto, Estéfano Vizconde; Siqueira, Maxwell. A formação de professores e a educação inclusiva: avanços, desafios e perspectivas. *Educação por Escrito*, v. 12, n. 1, e42191, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2021.1.42191>. Acesso em: 27 mar. 2026.

