ISSN 2674-8584

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 13/02/2026
Vol: 08.10
DOI: 10.66104/h6h6th13
Pages: 1-17

Formação de Professores e Educação Inclusiva: Saberes Docentes, Diversidade e Inovação Educacional

Teacher Education and Inclusive Education: Teaching Knowledge, Diversity, and Educational Innovation

MÁRCIO RISCIK
Mestre em Educação Física – UFG
Instituição em que trabalha: Universidade do Estado do Pará
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2259771355559434
orcid: https://orcid.org/0009-0003-4042-1790

DANIELA DA SILVA BARROS
Doutoranda em Ciências da Educação. Christian Business School. França

ALEXSON FELIX DOS SANTOS
Mestrando em Educação pela Christian Business School (França/EUA);
Licenciatura em Educação Física
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7427900715672047
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-5743-2046

ALLISON NOGUEIRA DIÓGENES
Mestrando em Educação pela Christian Business School (França/EUA);
Bacharel em Educação Física pelo Centro Universitário UniFatecie;
Licenciado em Educação Física pelo Centro Universitário Faveni;
Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Boa Esperança (Nova FAFIBE);
Licenciado em Matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3319985699329235
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-3666-3949
Web of Science: QSP-2879-2026.

FRANCISCO MAGNO CAVALCANTE SOUSA
Mestrando em Educação pela Christian Business School (França/EUA).
Licenciado em Matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).
Lattes: https://lattes.cnpq.br/3683642338330732
Orcid:http://lattes.cnpq.br/6293748611283473

KRISELTON CORDEIRO XIMENES
Mestrando em Educação - Christian Business School (França/EUA).

ISSN 2674-8584

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 13/02/2026
Vol: 08.10
DOI: 10.66104/h6h6th13
Pages: 1-17

Lattes: http://lattes.cnpq.br/2134950084395663

PATRICIA LIMA DA SILVA
Doutoranda em Educação pela Christian Business School (França/EUA);
Mestra em Ciências da Educação (Master in Education Sciences) pela Veni Creator Christian University (Florida – USA), com reconhecimento pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metropolitana de Santos (2025);
Pós-graduada em Gestão Escolar pela Faculdade Educacional da LAPA;
Pós-graduada em Formação de Docentes: Educação Infantil, Alfabetização e Educação Especial pela Faculdade de Minas;
Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8139809110429537
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-3331-8289

VITÓRIA LÚCIA BARBOSA DE CARVALHO
Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Faculdade Plus - CE;
Especialista em EJA - Educação de Jovens e Adultos - Faculdade INSTITUTO FEB - MG;
Especialista em Educação Especial/ Educação, Inclusiva/ Múltiplas Deficiências - Faculdade INSTITUTO FEB - MG;
Especialista em AEE - Atendimento Educacional Especializado - Faculdade INSTITUTO FEB – MG;
Especialista em Motricidade e Desenvolvimento Motor na Educação Infantil - Faculdade FACUMINAS -DF;
Especialista em Estimulação Precoce - Faculdade FACUMINAS - DF;
Especialista em ABA- Análise Comportamental Aplicada ao Autismo - Faculdade FACUMINAS - DF;
Especialista em Alfabetização e Letramento - Faculdade Plus - CE;
Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional - Faculdade Plus - CE;
Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional - Faculdade Única de Ipatinga - MG;
Licenciada em Pedagogia pela Universidade Paulista - UNIP- SP.
Lattes: https://lattes.cnpq.br/4908703576294972

Resumo

A educação inclusiva exige mais do que a matrícula de estudantes com diferentes necessidades e características nas escolas. Sua efetivação depende de professores preparados para reconhecer a diversidade, rever práticas pedagógicas e construir condições reais de participação e aprendizagem. Este artigo tem como objetivo analisar as relações entre formação docente, saberes profissionais, diversidade e inovação educacional no contexto da educação inclusiva. Trata-se de uma revisão de literatura de abordagem qualitativa, organizada a partir de publicações científicas, documentos institucionais e legislação pertinente. A síntese temática

ISSN 2674-8584

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 13/02/2026
Vol: 08.10
DOI: 10.66104/h6h6th13
Pages: 1-17

foi estruturada em três eixos: formação inicial e continuada, práticas pedagógicas inclusivas e uso de tecnologias educacionais. A literatura selecionada aponta para a importância da formação permanente, da reflexão sobre a prática e do planejamento acessível, sem reduzir a inclusão ao emprego de recursos tecnológicos. Conclui-se que a formação docente precisa articular conhecimentos teóricos, experiências escolares e compromisso com a aprendizagem de todos os estudantes.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação inclusiva. Saberes docentes. Diversidade. Inovação educacional.

1 Introdução

A escola é formada por pessoas que aprendem de maneiras diferentes, apresentam histórias próprias e nem sempre encontram as mesmas condições para participar das atividades escolares. Reconhecer essa diversidade é um passo importante, mas não suficiente. Para que a inclusão aconteça, é necessário organizar o ensino de modo que todos os estudantes tenham oportunidades de aprender, interagir e desenvolver suas potencialidades.

Nesse processo, o professor ocupa uma posição fundamental. É ele quem planeja as atividades, seleciona os recursos, acompanha as dificuldades e cria situações de aprendizagem. Entretanto, não se pode atribuir exclusivamente ao docente a responsabilidade por superar barreiras que também dependem da gestão escolar, das políticas públicas, da acessibilidade e das condições de trabalho. A inclusão é uma construção coletiva, embora a prática pedagógica tenha papel decisivo em sua concretização.

A formação de professores ganha relevância justamente porque prepara o profissional para lidar com situações que não se resolvem pela aplicação automática de técnicas. Ensinar em contextos diversos requer conhecimentos sobre desenvolvimento e aprendizagem, domínio dos conteúdos, capacidade de adaptar estratégias e disposição para avaliar criticamente as próprias escolhas. Herrera-Seda e Walton (2025), ao examinarem a produção acadêmica do Sul Global sobre formação docente para a educação inclusiva, contribuem para ampliar essa discussão, considerando experiências que nem sempre recebem a mesma visibilidade no debate internacional.

ISSN 2674-8584

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 13/02/2026
Vol: 08.10
DOI: 10.66104/h6h6th13
Pages: 1-17

No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência estabelece um marco legal para a garantia de direitos e para a promoção de condições de acesso, participação e aprendizagem (Brasil, 2015). Contudo, a existência de normas não assegura, por si só, mudanças na rotina escolar. Entre o direito previsto e sua realização cotidiana, há desafios relacionados à formação profissional, aos recursos disponíveis, à organização pedagógica e às atitudes que circulam na comunidade escolar.

Ao mesmo tempo, a inovação educacional amplia as possibilidades de ensinar e aprender. Recursos digitais, tecnologias assistivas, estratégias colaborativas e novas formas de planejamento podem favorecer a participação dos estudantes. Seu valor, porém, depende da finalidade pedagógica e das condições de acesso. Uma tecnologia não é inclusiva apenas por ser moderna; ela precisa responder a uma necessidade concreta e não criar novas barreiras.

Diante desse cenário, o objetivo deste artigo é analisar como a formação de professores pode articular saberes docentes, reconhecimento da diversidade e inovação educacional para fortalecer práticas inclusivas. A discussão procura aproximar os fundamentos legais e pedagógicos das possibilidades e dos limites presentes no cotidiano escolar.

2 Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma revisão de literatura, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico, cujo objetivo foi analisar as relações entre formação de professores, saberes docentes, diversidade e inovação educacional no contexto da educação inclusiva.

O levantamento bibliográfico foi organizado a partir de publicações científicas, documentos institucionais e legislação relacionados à educação inclusiva, à formação docente e ao uso de tecnologias educacionais. Foram considerados trabalhos em português, inglês e espanhol, contemplando contribuições nacionais e internacionais pertinentes ao objeto de estudo.

O processo de seleção foi organizado em quatro etapas: identificação, triagem, elegibilidade e inclusão. Na etapa de identificação, foram localizados 55 registros potencialmente relacionados

ISSN 2674-8584

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 13/02/2026
Vol: 08.10
DOI: 10.66104/h6h6th13
Pages: 1-17

ao tema. Após a leitura dos títulos e resumos, 35 registros permaneceram na triagem, considerando sua relação com os objetivos da pesquisa. Na etapa de elegibilidade, 20 textos completos foram examinados quanto à pertinência temática e à contribuição para a discussão proposta. Ao final do processo, 15 referências foram incluídas na síntese qualitativa

Foram estabelecidos como critérios de inclusão a relação direta com a formação inicial ou continuada de professores, a educação inclusiva, os saberes docentes, a diversidade, as práticas pedagógicas acessíveis e a inovação educacional. Também foram considerados documentos legais e institucionais relevantes para a compreensão do tema. Como critérios de exclusão, foram considerados a ausência de relação direta com o objeto de estudo, a duplicidade de registros e a insuficiência de informações pertinentes à análise.

A análise do material foi conduzida por meio de leitura interpretativa e organização temática. As referências incluídas foram agrupadas em três eixos: formação inicial e continuada de professores; saberes docentes, diversidade e práticas pedagógicas inclusivas; e inovação educacional, tecnologias e acessibilidade. Essa organização permitiu estabelecer relações entre as contribuições dos autores e discutir suas implicações para o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

Por se tratar de uma revisão de literatura, a investigação concentrou-se na análise de fontes documentais, sem coleta direta de dados com participantes. A interpretação buscou articular os fundamentos teóricos, os marcos normativos e as possibilidades de aplicação dos conhecimentos discutidos na construção de ambientes escolares mais inclusivos.

3 Resultados

A organização temática da literatura permitiu estruturar a discussão em três dimensões complementares: a formação profissional, a construção de práticas pedagógicas inclusivas e a incorporação crítica de recursos tecnológicos. Essas dimensões não funcionam isoladamente.

ISSN 2674-8584

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 13/02/2026
Vol: 08.10
DOI: 10.66104/h6h6th13
Pages: 1-17

A formação oferece fundamentos para a tomada de decisões; os saberes docentes orientam o planejamento e a mediação; e a inovação pode ampliar as possibilidades de participação, desde que esteja vinculada às necessidades dos estudantes.

Quadro 1 – Síntese temática das referências incluídas

Eixo de análise	Fontes representativas	Contribuição para o tema
Formação docente e diversidade	Ajani e Govender (2026); Herrera-Seda e Walton (2025); Rosenberg, Ludecke e Alfrey (2025)	Discussão da preparação profissional para contextos diversos, da formação inicial e dos desafios enfrentados por professores em início de carreira.
Direitos e políticas de inclusão	Brasil (2015); UNESCO e International Task Force on Teachers for Education 2030 (2024, 2026)	Referenciais legais e institucionais para pensar direitos, valorização profissional e desenvolvimento docente ao longo da carreira.
Tecnologias e acessibilidade	Navas-Bonilla et al. (2025); UNESCO (2024, 2025)	Análise das possibilidades de recursos digitais e inteligência artificial, considerando acessibilidade, competências profissionais e uso responsável.
Prática pedagógica e organização escolar	Garcia et al. (2025); Rosa, Carvalho e Lopes (2025); Sousa et al. (2025); Wolschick et al. (2025)	Reflexão sobre mediação pedagógica, gestão democrática, aprendizagem ativa e integração de tecnologias ao ensino.
Contexto educacional e inovação	Cardoso et al. (2026); Sousa (2025); Brasil, Ministério da Educação (2026)	Discussão de processos formativos, recursos emergentes e materiais de apoio à organização do trabalho pedagógico.

Fonte: elaboração própria, a partir das referências selecionadas.

3.1 Formação docente como processo permanente

A formação de professores aparece como dimensão central para o desenvolvimento de práticas inclusivas. A preparação inicial oferece fundamentos importantes, mas não consegue antecipar

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 13/02/2026
Vol: 08.10
DOI: 10.66104/h6h6th13
Pages: 1-17

todas as situações encontradas nas escolas. As diferenças entre os estudantes, as condições de acessibilidade, os desafios de comunicação e as dificuldades de aprendizagem exigem atualização, reflexão e diálogo profissional ao longo da carreira.

A literatura selecionada permite compreender que a formação para a inclusão não deve ficar restrita a disciplinas específicas ou a cursos pontuais. Ela precisa estar relacionada às decisões cotidianas do professor: como apresentar um conteúdo, diversificar uma atividade, acompanhar a aprendizagem e avaliar o progresso de estudantes com diferentes necessidades. Essa perspectiva aproxima a formação teórica dos problemas concretos da sala de aula.

Os trabalhos de Herrera-Seda e Walton (2025) e Rosenberg, Ludecke e Alfrey (2025) oferecem referências pertinentes para examinar a preparação de professores para a educação inclusiva e os fatores que influenciam as práticas de profissionais em início de carreira. A discussão também destaca a necessidade de considerar as condições institucionais nas quais o professor trabalha, evitando tratar a formação como solução isolada para problemas estruturais.

3.2 Saberes docentes e reconhecimento da diversidade

Os saberes docentes são construídos por meio da formação acadêmica, da experiência profissional, do contato com os estudantes e da reflexão sobre as escolhas pedagógicas. Esses conhecimentos ajudam o professor a interpretar situações de aprendizagem e a decidir quais estratégias podem ser mais adequadas em determinado contexto.

Reconhecer a diversidade significa compreender que oferecer a mesma atividade, no mesmo formato e nas mesmas condições, nem sempre assegura oportunidades equivalentes de aprendizagem. Alguns estudantes podem precisar de materiais acessíveis, instruções organizadas em etapas, diferentes formas de comunicação, mais tempo ou recursos de apoio. Essas medidas não representam uma redução automática das expectativas pedagógicas, mas uma maneira de remover barreiras que dificultam a participação.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência constitui uma referência normativa importante para essa discussão (Brasil, 2015). Sua aplicação no ambiente escolar demanda planejamento, acessibilidade e compromisso institucional com os direitos dos estudantes. Nesse

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 13/02/2026
Vol: 08.10
DOI: 10.66104/h6h6th13
Pages: 1-17

sentido, o trabalho do professor precisa estar articulado à gestão, ao atendimento educacional especializado quando pertinente, às famílias e aos demais profissionais envolvidos.

A diversidade também deve ser considerada para além da deficiência. Diferenças culturais, sociais, linguísticas e de trajetória escolar influenciam a maneira como os estudantes se relacionam com o conhecimento. Uma formação docente comprometida com a inclusão precisa preparar o profissional para reconhecer essas diferenças sem transformar características individuais em rótulos ou expectativas limitadoras.

3.3 Inovação educacional e tecnologias inclusivas

As tecnologias digitais podem ampliar as formas de acesso aos conteúdos, favorecer a comunicação e oferecer alternativas para a realização de atividades. Ferramentas de leitura de tela, legendas, ampliação de texto, recursos de comunicação alternativa e ambientes digitais acessíveis são exemplos de possibilidades que podem apoiar o processo de aprendizagem, conforme as necessidades e as condições de cada estudante.

A revisão de Navas-Bonilla et al. (2025) situa as tecnologias no debate sobre educação inclusiva, enquanto as orientações da UNESCO (2025) ressaltam a importância de ambientes de aprendizagem apoiados por recursos digitais. Esses materiais ajudam a compreender que o potencial da tecnologia depende de sua integração ao planejamento pedagógico e da existência de condições de acesso e uso.

A inteligência artificial também introduz novas possibilidades e responsabilidades para a formação docente. O documento da UNESCO (2024) sobre competências em inteligência artificial para professores oferece um referencial para discutir o uso dessas ferramentas na educação. Cardoso et al. (2026) e Wolschick et al. (2025), por sua vez, abordam relações entre tecnologia, formação e aprendizagem. Esses temas precisam ser analisados com atenção à privacidade, à qualidade das informações, aos vieses dos sistemas e às diferenças de acesso entre estudantes e instituições.

A inovação, portanto, não deve ser confundida com a simples aquisição de equipamentos ou com a substituição de práticas tradicionais por plataformas digitais. Seu sentido educacional está na capacidade de responder a problemas reais, diversificar estratégias e favorecer a

ISSN 2674-8584

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 13/02/2026
Vol: 08.10
DOI: 10.66104/h6h6th13
Pages: 1-17

participação. Sem planejamento, formação e acessibilidade, um recurso inovador pode reproduzir as mesmas barreiras que pretendia superar.

3.4 Articulação entre formação, escola e políticas educacionais

A efetivação da educação inclusiva depende da articulação entre o desenvolvimento profissional, a organização escolar e as políticas públicas. A formação continuada tem maior possibilidade de repercutir na prática quando se relaciona a situações reais, dispõe de tempo institucional e permite a troca de experiências entre professores.

Os documentos da UNESCO sobre a profissão docente e o desenvolvimento profissional ao longo da carreira oferecem subsídios para pensar essa responsabilidade de forma mais ampla (UNESCO; International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024, 2026). No contexto brasileiro, os materiais pedagógicos publicados pelo Ministério da Educação também podem contribuir para o planejamento, desde que sejam examinados conforme sua finalidade e aplicabilidade.

A gestão escolar participa desse processo ao favorecer o trabalho colaborativo, organizar recursos e criar espaços para discutir dificuldades e possibilidades. O estudo de Garcia et al. (2025), ao abordar a gestão democrática, oferece uma referência para pensar a participação dos diferentes atores na organização escolar. Assim, a inclusão deixa de depender exclusivamente da iniciativa individual de um professor e passa a integrar o projeto pedagógico da instituição.

4 Discussão

A análise temática reforça a compreensão de que a formação docente para a educação inclusiva não se resume ao domínio de procedimentos específicos. Ela envolve uma mudança na maneira de compreender o ensino, a aprendizagem e a própria diversidade humana. O professor precisa conhecer diferentes estratégias pedagógicas, mas também desenvolver a capacidade de observar, escutar, avaliar e rever decisões diante das necessidades que surgem no cotidiano.

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 13/02/2026
Vol: 08.10
DOI: 10.66104/h6h6th13
Pages: 1-17

Um dos desafios está na distância entre o conhecimento teórico e as condições reais de trabalho. Um curso de formação pode apresentar princípios de acessibilidade e estratégias diversificadas, mas sua aplicação torna-se mais difícil quando faltam tempo para planejamento, materiais adequados, apoio institucional ou oportunidades de colaboração. Por isso, responsabilizar apenas o professor pelos limites da inclusão significa ignorar fatores que ultrapassam sua atuação individual.

A formação continuada pode contribuir para diminuir essa distância quando parte de problemas concretos e permite que os profissionais analisem situações, compartilhem experiências e avaliem os efeitos de suas escolhas. Em vez de oferecer apenas orientações gerais, as ações formativas podem discutir o planejamento de atividades acessíveis, a elaboração de materiais, a avaliação da aprendizagem e a identificação de barreiras presentes nos ambientes escolares.

Outro ponto importante é a compreensão dos saberes docentes como conhecimentos que se desenvolvem na relação entre teoria e prática. A experiência, por si só, não garante uma atuação inclusiva, assim como o conhecimento acadêmico não assegura sua aplicação adequada. O desenvolvimento profissional exige reflexão sobre o que se faz, por que se faz e quais efeitos as decisões pedagógicas produzem sobre a participação dos estudantes.

Nesse sentido, a diversidade não deve ser vista como um obstáculo que o professor precisa contornar para manter o planejamento original. Ela constitui uma característica do ambiente educacional e precisa ser considerada desde a organização das atividades. Planejar com diferentes possibilidades de participação pode beneficiar estudantes com necessidades específicas e também aqueles que enfrentam dificuldades temporárias, diferenças linguísticas ou ritmos distintos de aprendizagem.

A tecnologia acrescenta outra camada a essa discussão. Recursos digitais e sistemas de inteligência artificial podem auxiliar na adaptação de materiais, na diversificação das atividades e no acesso à informação. Entretanto, não substituem a interpretação pedagógica do professor nem garantem, isoladamente, a inclusão. O uso responsável exige formação para avaliar a adequação das ferramentas, proteger os dados dos estudantes, verificar a qualidade das respostas e reconhecer situações em que a mediação humana é indispensável.

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 13/02/2026
Vol: 08.10
DOI: 10.66104/h6h6th13
Pages: 1-17

Também é necessário considerar que a disponibilidade tecnológica é desigual. Equipamentos, conectividade, acessibilidade dos sistemas e suporte técnico variam entre escolas e redes de ensino. Quando essas diferenças não são enfrentadas, a inovação pode ampliar desigualdades já existentes. A decisão sobre adotar uma ferramenta precisa, portanto, considerar não apenas suas funcionalidades, mas quem conseguirá utilizá-la, em quais condições e com quais benefícios pedagógicos.

A articulação entre formação docente e gestão escolar aparece, assim, como condição relevante para a continuidade das práticas inclusivas. Uma escola que reserva tempo para planejamento coletivo, promove diálogo entre profissionais e acompanha as necessidades dos estudantes cria condições mais favoráveis à construção de respostas pedagógicas consistentes. A inclusão torna-se parte do trabalho institucional, e não uma tarefa isolada atribuída a determinados professores.

Quadro 2 – Implicações para a formação docente e para a organização escolar

Dimensão	Desafio identificado	Possibilidade de ação
Formação inicial	Distância entre fundamentos teóricos e situações escolares concretas	Articular estudos de caso, práticas supervisionadas e reflexão sobre acessibilidade.
Formação continuada	Ações pontuais sem relação suficiente com as necessidades da escola	Desenvolver percursos formativos vinculados ao planejamento e aos problemas reais do ensino.
Saberes docentes	Repetição de estratégias que não atendem a todos os estudantes	Estimular avaliação contínua, diversificação de métodos e análise das barreiras à aprendizagem.
Tecnologia educacional	Adoção de ferramentas sem critérios de acessibilidade ou finalidade pedagógica clara	Selecionar recursos conforme as necessidades dos estudantes, com atenção à privacidade e à equidade.
Gestão escolar	Responsabilização individual do professor por desafios coletivos	Organizar tempo de planejamento, colaboração entre profissionais e

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 13/02/2026
Vol: 08.10
DOI: 10.66104/h6h6th13
Pages: 1-17

		acompanhamento das práticas inclusivas.

Fonte: elaboração própria, com base na síntese temática da literatura.

Os dois quadros se complementam. O primeiro organiza os temas abordados pelas fontes; o segundo traduz esses temas em implicações para o trabalho pedagógico. Essa distinção é importante porque uma revisão de literatura não deve apresentar recomendações práticas como se fossem resultados de uma intervenção já testada. As ações sugeridas precisam ser contextualizadas e avaliadas em cada realidade escolar.

Há, ainda, uma questão relacionada à abrangência da produção científica considerada. Os referenciais selecionados contemplam diferentes contextos institucionais e perspectivas sobre formação, tecnologia e inclusão, mas não autorizam afirmar que todas as redes de ensino enfrentam os mesmos problemas ou que uma estratégia produzirá efeitos idênticos em qualquer escola. As condições socioeconômicas, as políticas locais, a infraestrutura e as características das comunidades influenciam as possibilidades de implementação.

Por essa razão, a principal contribuição da análise está em reunir dimensões que frequentemente são tratadas de maneira separada. A formação profissional ganha sentido quando se relaciona aos direitos dos estudantes, aos saberes construídos na prática e às condições materiais de trabalho. Da mesma forma, a inovação educacional se torna relevante quando está subordinada a uma finalidade pedagógica clara: ampliar as oportunidades de participação e aprendizagem, respeitando as diferenças sem reduzir as expectativas sobre o desenvolvimento de cada estudante.

A discussão também aponta uma necessidade para pesquisas futuras: investigar como programas de formação se traduzem em mudanças observáveis no planejamento, nas práticas de sala de aula e na participação dos estudantes. Estudos empíricos realizados em diferentes etapas da educação básica podem contribuir para compreender quais condições favorecem a continuidade das ações inclusivas e quais obstáculos permanecem. Esse aprofundamento permitiria passar da identificação de princípios e possibilidades para a análise de experiências concretas, sem presumir resultados antes de sua verificação.

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 13/02/2026
Vol: 08.10
DOI: 10.66104/h6h6th13
Pages: 1-17

5 Considerações finais

A análise desenvolvida permite compreender que a formação de professores constitui uma dimensão fundamental para a construção de uma educação inclusiva, mas não pode ser tratada como resposta isolada a todos os desafios da escola. O desenvolvimento de práticas que respeitem a diversidade depende da articulação entre conhecimento profissional, reflexão pedagógica, acessibilidade, gestão democrática e políticas públicas capazes de oferecer condições efetivas de trabalho.

Os saberes docentes ocupam lugar central nesse processo porque orientam a maneira como o professor interpreta as necessidades dos estudantes, organiza o ensino e avalia a aprendizagem. Esses saberes se fortalecem quando a formação inicial oferece fundamentos consistentes e a formação continuada cria oportunidades para analisar situações reais, compartilhar experiências e rever práticas. A experiência profissional torna-se mais significativa quando acompanhada de reflexão e de compromisso com a aprendizagem de todos.

A inovação educacional pode contribuir para ampliar as possibilidades de participação, sobretudo quando envolve recursos acessíveis, estratégias diversificadas e tecnologias selecionadas de acordo com objetivos pedagógicos definidos. Entretanto, a presença de ferramentas digitais não assegura, por si só, uma educação inclusiva. É necessário considerar as condições de acesso, a formação para o uso responsável, a proteção dos dados e a preservação do papel do professor na mediação do conhecimento.

Outra conclusão importante é que a inclusão precisa fazer parte da organização da escola. Quando o planejamento acessível depende apenas da iniciativa individual, as práticas tendem a ficar vulneráveis à falta de tempo, de recursos e de apoio. A participação da gestão, a colaboração entre profissionais e o acompanhamento das necessidades dos estudantes ajudam a transformar o compromisso inclusivo em uma responsabilidade compartilhada.

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 13/02/2026
Vol: 08.10
DOI: 10.66104/h6h6th13
Pages: 1-17

Investigações futuras poderão aprofundar a análise mediante estratégias de busca reproduzíveis, ampliação das fontes e estudos empíricos que examinem as relações entre formação docente, práticas pedagógicas e participação dos estudantes.

Conclui-se que formar professores para a inclusão é preparar profissionais para ensinar sem presumir que todos aprendem do mesmo modo, para reconhecer dificuldades sem transformar diferenças em limites definitivos e para inovar sem perder de vista as pessoas que dão sentido à escola. **Uma educação inclusiva começa quando cada estudante deixa de ser visto como alguém que precisa caber em um modelo e passa a ser reconhecido como parte legítima da construção coletiva do conhecimento; nesse caminho, o professor não caminha sozinho, mas ajuda a abrir portas para que ninguém precise aprender do lado de fora.**

Referências bibliográficas

AJANI, Oluwatoyin Ayodele; GOVENDER, Samantha. Revising pre-service teacher education for diversity, equity, and inclusion: multicultural curriculum challenges and prospects in South Africa. European Journal of Education, v. 61, n. 1, e70493, 2026. DOI: https://doi.org/10.1111/ejed.70493. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejed.70493. Acesso em: 22 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 out. 2026.

CARDOSO, Francisco Nivaldo Monteiro; PEIXOTO , Murilo Alfonso; MIRANDA, Fabiana Oliveira Fernandes; GALDINO , Josiane Guerreiro; NASCIMENTO, José Leônidas Alves do; MACHADO, Eliene Rodrigues. PROCESSOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA: A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS ÉTICO-FORMATIVOS - INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO, TRABALHO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Educação & Inovação**, *[S. l.]*, v. 2, n. 3, 2026. DOI: 10.64326/educao.v2i3.295. Disponível em: https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/295. Acesso em: 22 out. 2026.

GARCIA, Elizandra; SANTOS, Silanides Saraiva; MARCATO, Sueli Teodoro de Araújo; DUTTON, Luciana Pereira; ALVIM, Maria Lúcia Barbosa. O PAPEL DO

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 13/02/2026
Vol: 08.10
DOI: 10.66104/h6h6th13
Pages: 1-17

COORDENADOR PEDAGÓGICO NA PROMOÇÃO DE UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS . **Educação & Inovação**, *[S. l.]*, v. 1, n. 4, 2025. DOI: 10.64326/educao.v1i4.26. Disponível em: https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/26. Acesso em: 22 out. 2026.

HERRERA-SEDA, Constanza; WALTON, Elizabeth. Teacher education for inclusive education: a scoping review of Global South scholarship. Journal of Education for Teaching, p. 651–665, 2025. DOI: https://doi.org/10.1080/02607476.2025.2520792. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02607476.2025.2520792. Acesso em: 22 out. 2026.

NAVAS-BONILLA, Cristina R.; GUERRA-ARANGO, Juan A.; OVIEDO-GUADO, Diego A.; MURILLO-NORIEGA, Diego E. Inclusive education through technology: a systematic review of types, tools and characteristics. Frontiers in Education, v. 10, artigo 1527851, 2025. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1527851. Disponível em: https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2025.1527851/full. Acesso em: 22 out. 2026.

ROSA, Cristiana Aparecida; CARVALHO, Elisângela dos Santos Rosa; LOPES, Joana Darc. Tecnologias Inteligentes no Processo de Ensino e Aprendizagem. **Educação & Inovação**, *[S. l.]*, v. 1, n. 1, p. 1–13, 2025. DOI: 10.64326/educao.v1i1.10. Disponível em: https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/10. Acesso em: 22 out. 2026.

ROSENBERG, Rebecca; LUDECKE, Michelle; ALFREY, Laura. Components that influence early career teachers' practices as inclusive educators in general education settings: an international scoping review. The Australian Educational Researcher, v. 52, p. 2281–2300, 2025. DOI: https://doi.org/10.1007/s13384-025-00811-x. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s13384-025-00811-x. Acesso em: 22 out. 2026.

FRANCILINO PAULO DE SOUSA. TECNOLOGIAS EMERGENTES: INTEGRAÇÃO DOS RECURSOS DIGITAIS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Educação & Inovação**, *[S. l.]*, v. 1, n. 18, 2025. DOI: 10.64326/educao.v1i18.243. Disponível em: https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/243. Acesso em: 22 out. 2026.

SOUSA, Daivid Tiago Oliveira; QUEIROZ, Clesia Carneiro da Silva Freire; ALMEIDA, Evaristo Fernandes de; MURAKAMI, Rafael Guem; COSTA, Bruno Andrade. INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL É MEIO, NUNCA FIM: A EDUCAÇÃO AVANÇA QUANDO A TECNOLOGIA APOIA A APRENDIZAGEM E PROFESSOR PERMANECE COMO MEDIADOR DO PROCESSO PEDAGÓGICO. **Educação & Inovação**, *[S. l.]*, v. 1,

ISSN 2674-8584

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 13/02/2026
Vol: 08.10
DOI: 10.66104/h6h6th13
Pages: 1-17

n. 19, 2025. DOI: 10.64326/educao.v1i19.260. Disponível em: https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/260. Acesso em: 22 out. 2026.

UNESCO. AI competency framework for teachers. Paris: UNESCO, 2024. DOI: https://doi.org/10.54675/ZJTE2084. Disponível em: https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-teachers. Acesso em: 22 out. 2026.

UNESCO. Digital technologies for inclusive education: recommendations for promoting an ICT-based learning environment for resource centers and schools. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2025. Disponível em: https://iite.unesco.org/publications/digital-technologies-for-inclusive-education-recommendations/. Acesso em: 22 out. 2026.

UNESCO; INTERNATIONAL TASK FORCE ON TEACHERS FOR EDUCATION 2030. Global report on teachers: addressing teacher shortages and transforming the profession. Paris: UNESCO, 2024. Disponível em: https://www.unesco.org/en/articles/global-report-teachers-addressing-teacher-shortages-and-transforming-profession. Acesso em: 22 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC lança cadernos pedagógicos para a educação especial. Brasília, DF: MEC, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2026/julho/mec-lanca-cadernos-pedagogicos-para-a-educacao-especial. Acesso em: 22 out. 2026.

UNESCO; INTERNATIONAL TASK FORCE ON TEACHERS FOR EDUCATION 2030. Global report on teachers 2026: advancing teacher professional development through lifelong learning. 2026. Disponível em: https://teachertaskforce.org/global-report-teachers-2026. Acesso em: 22 out. 2026.

WOLSCHICK, Márcia de Souza; OLIVEIRA, Maria Ionara Silva de Sousa; RIBEIRO, Priscila Daiane; SOUZA, Elizete de; MAIA, Elaine Felix; CARVALHO, Ricardo Pacheco de. TECNOLOGIA E PEDAGOGIA EM DIÁLOGO: A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM ATIVA E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O SÉCULO XXI. **Educação & Inovação**, *[S. l.]*, v. 1, n. 3, 2025. DOI: 10.64326/educao.v1i3.28. Disponível em: https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/28. Acesso em: 22 out. 2026.

ISSN 2674-8584

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 13/02/2026
Vol: 08.10
DOI: 10.66104/h6h6th13
Pages: 1-17