RSV
ISSN 2674-8584

Received: 27/08/2026 - **Accepted:** 28/09/2026
Vol: 08.09
DOI: 10.66104/g2n4t476
Pages: 1-20

DIÁLOGOS NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO, INCLUSÃO E INOVAÇÃO

DIALOGUES IN EDUCATION: TRAINING, INCLUSION AND INNOVATION

LEILA SUELY VELOSO PERES
Mestre em Educação e Cultura pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Pará, Brasil.
Lattes: https://lattes.cnpq.br/7394824434692427
Orcid: https://orcid.org/0009-0005-4659-913X

MÁRCIO RISCIK
Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Universidade do Estado do Pará (UEPA), Pará, Brasil.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2259771355559434

EDILEUZA GONÇALVES PIMENTEL
Mestre em Educação e Cultura pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Brasil.
Lattes: https://lattes.cnpq.br/1951763772424215
Orcid: https://orcid.org/0009-0001-7641-5670

ROBERVAL MARTINS DA SILVA
Mestrando pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Pará, Brasil.
Lattes: https://lattes.cnpq.br/2457290623202594
Orcid: https://orcid.org/0009-0005-7572-7655

DANIO BEZERRA REBOUÇAS
Especialista em Acessibilidade, Diversidade e Inclusão – UNISE - Paraná, Brasil.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4022506960396363

LAUDINÉIA MARIA NEVES DIAS
Doutoranda em Ciências da Educação
Mestre em Ciências da Educação
Graduada em Enfermagem. Graduada em Marketing. Graduanda em Biblioteconomia
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7704094711283812
Orcid: https://orcid.org/0009-0004-3372-5988
ID do pesquisador na Web of Science: NXC-8219-2025

ANDERSON BARROS DA SILVA
Doutor em Ensino de Ciências e Matemática (2026) e Mestre em Ensino de Ciências (2021)
Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, Brasil.
Lattes: https://lattes.cnpq.br/0216402976395965

CC BY

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 27/08/2026 - **Accepted:** 28/09/2026
Vol: 08.09
DOI: 10.66104/g2n4t476
Pages: 1-20

Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6020-9429

RESUMO

Formação docente, inclusão e inovação costumam aparecer como agendas separadas, embora se encontrem diariamente no trabalho escolar. Este artigo examina como esses três eixos se relacionam na construção de práticas capazes de responder à diversidade dos estudantes e às mudanças tecnológicas. Foi realizada revisão sistemática orientada pelo PRISMA 2020, complementada por análise documental de marcos normativos e institucionais. O corpus final reuniu 16 fontes previamente delimitadas e verificadas: 10 trabalhos acadêmicos e seis documentos normativos ou institucionais. A síntese mostrou que a inovação ganha sentido educacional quando se apoia em formação situada, colaboração entre profissionais, acessibilidade e condições de trabalho compatíveis com as exigências da docência. Também se observou que recursos digitais, isoladamente, não resolvem barreiras de participação e aprendizagem. Conclui-se que formação, inclusão e inovação funcionam melhor como dimensões interdependentes de um mesmo projeto pedagógico.

Palavras-chave: formação docente; educação inclusiva; inovação pedagógica; tecnologias educacionais; desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

Teacher education, inclusion, and innovation are often treated as separate agendas, although they meet every day in school practice. This article examines how these three dimensions relate to the development of practices capable of responding to student diversity and technological change. A systematic review guided by PRISMA 2020 was conducted and complemented by documentary analysis of normative and institutional frameworks. The final corpus comprised 16 previously delimited and verified sources: 10 academic works and six normative or institutional documents. The synthesis showed that innovation acquires educational meaning when supported by situated professional learning, collaboration among educators, accessibility, and working conditions compatible with teaching demands. Digital resources alone were not sufficient to remove barriers to participation and learning. The study concludes that teacher education, inclusion, and innovation are more productive when understood as interdependent dimensions of the same pedagogical project.

Keywords: teacher education; inclusive education; pedagogical innovation; educational technologies; professional development.

1 INTRODUÇÃO

A escola brasileira convive com mudanças que chegam ao mesmo tempo, mas nem sempre encontram respostas igualmente articuladas. A ampliação do direito à educação, a presença mais visível de estudantes com diferentes necessidades de aprendizagem, a circulação de

CC BY

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 27/08/2026 - **Accepted:** 28/09/2026
Vol: 08.09
DOI: 10.66104/g2n4t476
Pages: 1-20

tecnologias digitais e a transformação das formas de ensinar deslocaram parte importante do trabalho docente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vincula a educação escolar à prática social e inclui a valorização dos profissionais da educação entre seus princípios, enquanto a Lei Brasileira de Inclusão assegura sistema educacional inclusivo, participação e aprendizagem às pessoas com deficiência (BRASIL, 1996; BRASIL, 2015). Nesse cenário, formar professores já não significa apenas atualizar conteúdos: envolve criar condições para que decisões pedagógicas façam sentido diante de turmas diversas, recursos desiguais e demandas profissionais que mudam rapidamente.

Essa mudança aparece de modos distintos nas pesquisas. Nóvoa (2019) situa a formação no interior da profissão e chama atenção para a necessidade de reconstruir espaços coletivos de trabalho docente; depois da pandemia, Nóvoa e Alvim (2021) reforçam a importância da cooperação e da reorganização da escola. No campo da inclusão, Mantoan (2015) desloca o foco da adaptação do estudante para a transformação das práticas e estruturas escolares. Estudos mais recentes aproximam esse debate das tecnologias: Dias et al. (2026) relacionam formação docente e práticas pedagógicas às transformações digitais; Vieira (2025) destaca o potencial de ferramentas colaborativas, condicionado à capacitação e ao acesso; e Cipriani et al. (2025) mostram que a entrada do digital na experiência educativa traz descobertas, mas também dificuldades que exigem mediação pedagógica.

O problema se torna mais nítido quando essas exigências são observadas em conjunto. A formação insuficiente para contextos inclusivos permanece associada a dificuldades de planejamento, recursos e atitudes profissionais (FREDERICO et al., 2026; WOLFART et al., 2025), ao mesmo tempo que a inovação tecnológica pode ampliar possibilidades sem, por si só, garantir participação ou aprendizagem. A UNESCO (2023) adverte que a tecnologia educacional precisa ser julgada a partir de seus propósitos, condições de acesso e efeitos sobre equidade e qualidade. Soma-se a isso a dimensão do trabalho: Kadri, Campos e Matarezio (2026) relacionam burnout docente a sobrecarga, exigência emocional e suporte institucional limitado. Assim, pedir que o professor seja simultaneamente inovador, inclusivo e digitalmente competente sem considerar formação, colaboração e condições de exercício

CC BY

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 27/08/2026 - **Accepted:** 28/09/2026
Vol: 08.09
DOI: 10.66104/g2n4t476
Pages: 1-20

tende a deslocar para o indivíduo responsabilidades que pertencem também à organização escolar e às políticas públicas.

Diante desse quadro, a pergunta que orienta o estudo é: de que modo formação docente, inclusão e inovação se articulam nas evidências acadêmicas e nos marcos educacionais selecionados, e quais condições tornam essa articulação pedagogicamente consistente? O objetivo é analisar as relações entre esses três eixos, identificando elementos que aproximam desenvolvimento profissional, participação dos estudantes e uso intencional de estratégias e tecnologias. A escolha do tema se justifica porque as três agendas costumam chegar à escola de forma simultânea, embora sejam planejadas em políticas, cursos e projetos muitas vezes separados. Ao reuni-las numa mesma síntese, o artigo busca oferecer uma leitura capaz de apoiar decisões formativas e pedagógicas sem reduzir inovação a ferramenta, inclusão a matrícula ou formação a treinamento pontual.

2 METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido como revisão sistemática de escopo temático, orientada pelas etapas de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão do PRISMA 2020, associada a análise documental. Como o conjunto de referências acadêmicas e normativas foi previamente indicado para compor a investigação, o procedimento não pretende representar uma busca exaustiva de toda a produção existente. O PRISMA foi utilizado para tornar transparente o caminho de seleção do material efetivamente examinado, sem atribuir aos documentos legais e institucionais o mesmo estatuto metodológico dos trabalhos acadêmicos.

Na identificação foram reunídos 55 registros por busca e rastreamento bibliográfico em Google Scholar, SciELO, páginas oficiais de periódicos, UNESCO e portais do Governo Federal, empregando combinações dos termos “formação docente”, “educação inclusiva”, “inovação pedagógica”, “tecnologias educacionais”, “teacher education”, “inclusive education” e “educational technology”. Uma string de referência foi: ("formação docente" OR "teacher education") AND (inclusão OR "inclusive education") AND (inovação OR

CC BY

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 27/08/2026 - **Accepted:** 28/09/2026
Vol: 08.09
DOI: 10.66104/g2n4t476
Pages: 1-20

tecnologia OR "educational technology"). A busca considerou título, resumo, palavras-chave e, nos portais institucionais, o texto descritivo e os metadados disponíveis. Foram aceitos materiais em português e inglês, com prioridade para o período de 2015 a 2026; trabalhos clássicos anteriores foram mantidos quando indispensáveis à base conceitual ou normativa.

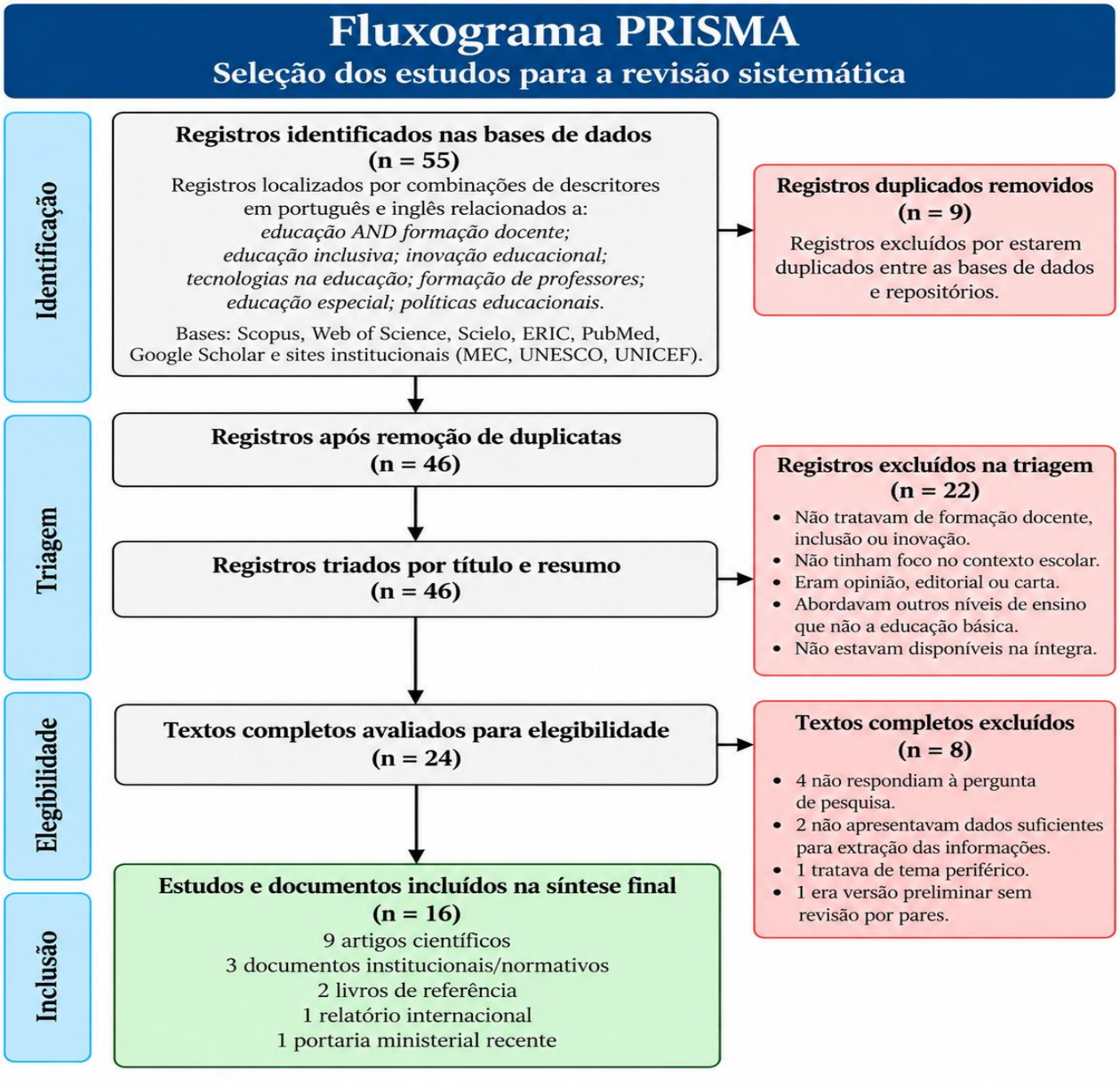
Dos 55 registros identificados, 9 duplicatas foram removidas, restando 46 para triagem por título e resumo. Nessa etapa, 22 registros foram excluídos por não articularem pelo menos dois dos eixos centrais do estudo, tratarem de contextos sem relação com formação, inclusão ou inovação educacional, ou apresentarem pertinência apenas lateral. Vinte e quatro textos seguiram para leitura integral. Oito foram excluídos na elegibilidade: quatro por baixa aderência à pergunta de pesquisa, dois por insuficiência de informações para extração analítica e dois por duplicação temática sem contribuição adicional ao corpus. O conjunto final reuniu 16 fontes: 10 trabalhos acadêmicos e seis documentos normativos ou institucionais.

CC BY

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 27/08/2026 - **Accepted:** 28/09/2026
Vol: 08.09
DOI: 10.66104/g2n4t476
Pages: 1-20

Figura 1 — Fluxograma PRISMA: seleção das fontes



Fonte: Elaboração própria (2026).

Foram incluídos trabalhos que abordassem formação ou desenvolvimento profissional docente em relação à inclusão, inovação, tecnologias ou condições do trabalho pedagógico;

CC BY

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 27/08/2026 - **Accepted:** 28/09/2026
Vol: 08.09
DOI: 10.66104/g2n4t476
Pages: 1-20

estudos sobre inclusão escolar com implicações explícitas para a atuação docente; e documentos oficiais diretamente relacionados ao direito à educação, formação de professores ou educação especial inclusiva. Foram excluídos textos opinativos sem base identificável, materiais de divulgação sem vínculo com o problema, registros duplicados e publicações cujo conteúdo não permitia reconhecer objetivo, natureza ou contribuição. A seleção foi realizada por leitura sucessiva de títulos, resumos e textos completos; divergências de classificação foram resolvidas por nova leitura do registro e confronto com os critérios previamente definidos.

A extração foi organizada em matriz contendo autoria, ano, natureza da fonte, contexto, foco, relação com os três eixos e principal contribuição. Para os trabalhos acadêmicos, a apreciação metodológica considerou clareza do objetivo, identificação do desenho, descrição do corpus ou procedimento e correspondência entre resultados e conclusão. Não foi aplicado escore quantitativo de risco de viés porque o corpus reúne desenhos heterogêneos e obras teóricas; essa decisão é retomada nas limitações. Os documentos normativos e institucionais foram examinados quanto à finalidade, alcance e conteúdo relacionado a direitos, formação e organização das políticas, sem serem tratados como evidência empírica.

Quadro 1 — Síntese das etapas de seleção das fontes

Etapa	**Fluxo principal**	**Saída/observação**
IDENTIFICAÇÃO	Registros identificados: 55	Duplicatas removidas: 9
TRIAGEM	Registros triados por título e resumo: 46	Registros excluídos: 22
ELEGIBILIDADE	Textos completos avaliados: 24	Textos completos excluídos: 8
INCLUSÃO	Fontes incluídas: 16	10 trabalhos acadêmicos + 6 documentos normativos/institucionais

Fonte: Elaboração própria (2026).

CC BY

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 27/08/2026 - **Accepted:** 28/09/2026
Vol: 08.09
DOI: 10.66104/g2n4t476
Pages: 1-20

3 RESULTADOS

No conjunto acadêmico, quatro núcleos foram recorrentes: formação ligada à prática e à colaboração; inclusão como participação e aprendizagem, e não apenas acesso; tecnologia subordinada a finalidades pedagógicas; e condições de trabalho como parte da capacidade de inovar. Os documentos normativos, por sua vez, reforçam direitos, responsabilidades dos sistemas de ensino e expansão recente de estruturas voltadas à educação especial inclusiva.

Quadro 2 — Formação docente, inclusão e profissão: síntese das fontes

Fonte	**Natureza**	**Foco**	**Achado/contribuição utilizada na síntese**
Nóvoa (2019)	Artigo teórico	Formação e profissão docente	Formação vinculada ao trabalho coletivo e à reconstrução da profissão.
Nóvoa; Alvim (2021)	Artigo teórico	Escola e docência pós-pandemia	Cooperação e reorganização institucional aparecem como centrais para mudanças duradouras.
Dias; Guerra (2026)	Revisão integrativa	World Cafe e formação docente	Diálogo em pequenos grupos favorece troca de experiências e construção coletiva quando há facilitação e continuidade.
Frederico et al. (2026)	Revisão de literatura	Formação para educação inclusiva	Aponta insuficiências formativas, recursos limitados e barreiras atitudinais.

CC BY

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 27/08/2026 - **Accepted:** 28/09/2026
Vol: 08.09
DOI: 10.66104/g2n4t476
Pages: 1-20

Wolfart et al. (2025)	Revisão integrativa	Inclusão no ensino regular	Relaciona inclusão a formação, planejamento, colaboração e apoio educacional especializado.
Mantoan (2015)	Obra teórica	Inclusão escolar	Sustenta reorganização da escola e das práticas para responder à diversidade.

Fonte: Elaboração própria com base nas fontes selecionadas para a revisão (2026).

O primeiro núcleo reúne trabalhos que afastam a formação da ideia de curso episódico. Em diferentes níveis, as fontes apontam para processos em que o professor examina problemas reais, troca experiências e participa da produção de respostas pedagógicas. O World Cafe, por exemplo, aparece como uma estratégia de diálogo que depende de perguntas relevantes, ambiente seguro e continuidade (DIAS; GUERRA, 2026). Essa característica aproxima a formação colaborativa das exigências da inclusão: quando a diversidade é tratada no planejamento cotidiano, a aprendizagem profissional passa a ocorrer em torno de situações concretas, e não apenas de prescrições gerais.

Quadro 3 — Tecnologia, inovação e trabalho docente: síntese das fontes

Fonte	**Natureza**	**Contexto/foco**	**Principal resultado ou contribuição**
Cipriani et al. (2025)	Artigo	Interação estudante-professor-tecnologia	O digital produz possibilidades e dificuldades que exigem mediação pedagógica.

CC BY

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 27/08/2026 - **Accepted:** 28/09/2026
Vol: 08.09
DOI: 10.66104/g2n4t476
Pages: 1-20

Dias et al. (2026)	Artigo	TIC, formação e práticas pedagógicas	Relaciona transformações digitais à necessidade de formação docente e reorganização das práticas.
Vieira (2025)	Pesquisa bibliográfica	Tecnologias e ferramentas colaborativas	Potencial colaborativo depende de capacitação, acesso e cultura escolar favorável.
UNESCO (2023)	Relatório institucional	Tecnologia na educação	Tecnologia deve ser avaliada por finalidade, equidade, acesso e evidência de benefício.
Kadri; Campos; Matarezio (2026)	Revisão integrativa	Burnout docente	Sobrecarga, exigência emocional e suporte institucional limitado aparecem associados ao esgotamento.

Fonte: Elaboração própria com base nas fontes selecionadas para a revisão (2026).

No segundo núcleo, a tecnologia não aparece como sinônimo de inovação. As fontes a apresentam como meio cujo valor depende da situação pedagógica, do acesso e da competência profissional para escolher, adaptar e avaliar seu uso. A presença de ferramentas colaborativas pode ampliar interação e autoria, mas esse efeito não é automático. A UNESCO (2023) chama atenção para a necessidade de subordinar decisões tecnológicas a objetivos educacionais e à equidade. A inclusão amplia essa exigência, pois um recurso só pode ser considerado pedagogicamente útil quando não cria novas barreiras de comunicação, participação ou acesso.

CC BY

ISSN 2674-8584

Received: 27/08/2026 - **Accepted:** 28/09/2026
Vol: 08.09
DOI: 10.66104/g2n4t476
Pages: 1-20

Quadro 4 — Documentos normativos e institucionais relacionados ao estudo

Documento	**Natureza**	**Conteúdo relacionado ao estudo**
Brasil, Lei nº 9.394/1996	Normativo	Direito à educação, igualdade de acesso e permanência e valorização dos profissionais da educação.
Brasil, Lei nº 13.146/2015	Normativo	Sistema educacional inclusivo, acessibilidade, participação e aprendizagem da pessoa com deficiência.
MEC, PNEEPEI (2008)	Política educacional	Orienta sistemas inclusivos e formação de gestores e educadores.
MEC, Portaria nº 421/2026	Normativo/institucional	Estrutura a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva e sua governança.
MEC, Portaria nº 572/2026	Normativo/institucional	Institui centros de formação continuada e em serviço em educação especial inclusiva.
MEC, fortalecimento do magistério	Institucional	Reúne ações voltadas à formação e valorização docente.

Fonte: Elaboração própria com base nos documentos normativos e institucionais selecionados (2026).

CC BY

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 27/08/2026 - **Accepted:** 28/09/2026
Vol: 08.09
DOI: 10.66104/g2n4t476
Pages: 1-20

Os documentos oficiais mostram uma passagem importante entre o reconhecimento do direito e a criação de mecanismos de apoio. A LDB e a Lei Brasileira de Inclusão estabelecem princípios amplos; a política de educação especial inclusiva e as portarias de 2026 detalham estruturas de articulação e formação. Esse movimento não demonstra, por si, os efeitos das políticas nas escolas, mas evidencia que a formação continuada passou a integrar a arquitetura institucional da inclusão, inclusive com centros específicos de formação em todas as unidades da Federação.

Quadro 5 — Eixos articuladores identificados no corpus

Eixo articulador	**O que apareceu no corpus**	**Condição associada**
Formação situada	Aprendizagem profissional ligada a problemas reais da escola	Tempo, colaboração e continuidade
Inclusão	Participação e aprendizagem, além do acesso formal	Acessibilidade, planejamento e apoio institucional
Inovação	Mudança de prática orientada por finalidade pedagógica	Formação, avaliação do recurso e contexto
Tecnologia	Meio de colaboração, comunicação e acesso	Infraestrutura, mediação e equidade
Trabalho docente	Condições que sustentam ou limitam mudanças	Carga de trabalho, suporte e organização escolar

Fonte: Elaboração própria a partir da síntese do corpus (2026).

CC BY

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 27/08/2026 - **Accepted:** 28/09/2026
Vol: 08.09
DOI: 10.66104/g2n4t476
Pages: 1-20

Tomados em conjunto, esses achados indicam que o elo mais constante entre os três eixos é a capacidade institucional de transformar exigências em trabalho pedagógico compartilhado. A formação fornece repertório e espaço de reflexão; a inclusão define compromissos de participação e aprendizagem; a inovação oferece caminhos de reorganização; e as condições de trabalho determinam em que medida essas possibilidades podem ser sustentadas.

4 DISCUSSÃO

A síntese permite compreender a formação docente como ponto de encontro entre inclusão e inovação, mas não como solução isolada. Quando Nóvoa (2019) aproxima formação e profissão, o centro do problema deixa de ser a simples aquisição individual de técnicas. Essa leitura ajuda a interpretar os achados de Dias e Guerra (2026): estratégias colaborativas têm valor porque criam espaço para que professores formulem perguntas, comparem experiências e transformem situações de trabalho em matéria de aprendizagem profissional. O mesmo raciocínio alcança a inclusão, pois decisões sobre participação, acessibilidade e diferenciação pedagógica raramente se resolvem por receitas gerais.

Nesse sentido, a contribuição de Mantoan (2015) ganha atualidade ao deslocar a inclusão de uma lógica de encaixe para uma lógica de transformação da escola. Os estudos de Frederico et al. (2026) e Wolfart et al. (2025) mostram que a formação continua sendo uma condição recorrente, mas também registram limites de recursos, planejamento e apoio. A interpretação que emerge do conjunto é que a competência docente importa, porém opera dentro de uma rede de condições. Uma escola pode oferecer cursos e ainda assim produzir pouca mudança se o professor não tiver tempo para planejar, apoio especializado, acessibilidade e possibilidade de trabalhar com outros profissionais.

A inovação entra nesse quadro como mudança com propósito, não como novidade em si. Vieira (2025), Dias et al. (2026) e Cipriani et al. (2025) aproximam tecnologia e prática docente, mas não sustentam que a simples presença do recurso transforme o ensino. Essa distinção coincide com o relatório da UNESCO (2023), que questiona decisões tecnológicas

CC BY

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 27/08/2026 - **Accepted:** 28/09/2026
Vol: 08.09
DOI: 10.66104/g2n4t476
Pages: 1-20

descoladas de finalidade, evidência e equidade. A partir dessa combinação, pode-se afirmar que uma prática digital é inovadora apenas quando altera de modo pertinente as possibilidades de ensinar, aprender, participar ou colaborar. Se a ferramenta apenas substitui um suporte por outro, ou amplia barreiras para parte da turma, sua novidade técnica não se converte automaticamente em inovação pedagógica.

Esse ponto também modifica a forma de pensar a inclusão. Recursos digitais podem oferecer diferentes modos de representação, comunicação e participação, mas sua contribuição depende de acessibilidade e mediação. A Lei Brasileira de Inclusão estabelece que barreiras de comunicação e informação fazem parte do problema da acessibilidade (BRASIL, 2015). Portanto, selecionar tecnologia para uma turma diversa exige considerar quem consegue usar o recurso, quais apoios serão necessários e que tipo de participação ele efetivamente abre. A inclusão deixa, assim, de ser uma etapa posterior ao planejamento e passa a funcionar como critério para decidir se determinada inovação é adequada.

Há ainda um aspecto menos visível, mas decisivo: o custo humano das mudanças. Kadri, Campos e Matarezio (2026) mostram que o burnout docente se relaciona a sobrecarga, exigência emocional e suporte institucional limitado. Esse resultado impede que a defesa da inovação seja construída como sucessão infinita de novas tarefas. Quando cada política, plataforma ou projeto acrescenta responsabilidades sem retirar outras, a inovação pode ser vivida como intensificação do trabalho. A formação, nesse caso, precisa incluir não apenas aprendizagem de métodos, mas condições para que novas práticas sejam incorporadas com tempo, apoio e divisão razoável de responsabilidades.

Os marcos institucionais recentes apontam uma tentativa de aproximar política inclusiva e formação. A Portaria MEC nº 421/2026 estrutura a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, enquanto a Portaria nº 572/2026 institui centros de formação continuada e em serviço em todas as unidades da Federação. Esses atos não constituem evidência de efetividade, mas mostram que a política passou a prever uma infraestrutura formativa mais explícita. O desafio seguinte é acompanhar como essas estruturas chegam às redes e se

CC BY

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 27/08/2026 - **Accepted:** 28/09/2026
Vol: 08.09
DOI: 10.66104/g2n4t476
Pages: 1-20

conectam ao cotidiano das escolas, evitando que a formação se limite à transmissão de normas sem espaço para estudo de situações concretas.

A partir do corpus, propõe-se neste artigo uma síntese analítica denominada articulação formativa inclusiva. O termo não é apresentado pelas fontes como conceito próprio; ele designa, aqui, a combinação de quatro condições que apareceram repetidamente: formação ligada ao trabalho real, colaboração entre profissionais, avaliação pedagógica e acessível das inovações e suporte institucional para sustentar mudanças. Essa síntese ajuda a explicar por que iniciativas semelhantes produzem resultados diferentes entre escolas: a ferramenta ou o curso pode ser o mesmo, mas o contexto de colaboração, acessibilidade, tempo e apoio altera sua possibilidade de uso.

Essa leitura também evita duas simplificações frequentes. A primeira é responsabilizar exclusivamente o professor pelo êxito da inclusão; a segunda é supor que a tecnologia compensa fragilidades estruturais. O corpus aponta direção diferente. Professores precisam de repertório, mas a prática depende de organização escolar, políticas, infraestrutura e relações de trabalho. Tecnologias podem ampliar alternativas, porém necessitam de critérios pedagógicos e de acesso. A inovação mais consistente, portanto, não é a que adiciona maior quantidade de recursos, e sim a que melhora a resposta da escola às necessidades de aprendizagem sem produzir novas exclusões.

As limitações deste estudo decorrem do próprio desenho. O corpus foi delimitado por referências previamente selecionadas e por rastreamento complementar, o que não equivale a uma busca exaustiva em todas as bases bibliográficas. A heterogeneidade entre artigos teóricos, revisões, pesquisa bibliográfica, livros e documentos oficiais impede comparação direta de efeitos e não permite meta-análise. Além disso, não foi aplicado um único instrumento formal de risco de viés, pois os materiais possuem naturezas metodológicas distintas. Os documentos institucionais foram usados para compreender o quadro normativo e organizacional, não como prova de impacto. Por isso, as conclusões devem ser lidas como síntese interpretativa do corpus analisado, e não como estimativa universal da efetividade de políticas ou tecnologias.

CC BY

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 27/08/2026 - **Accepted:** 28/09/2026
Vol: 08.09
DOI: 10.66104/g2n4t476
Pages: 1-20

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pergunta proposta buscou compreender como formação docente, inclusão e inovação se articulam e quais condições dão consistência a essa relação. As 16 fontes analisadas indicam que os três eixos se fortalecem quando deixam de funcionar como programas paralelos. A formação ganha alcance quando parte de problemas concretos e envolve colaboração; a inclusão se torna mais efetiva quando orienta o planejamento desde o início; e a inovação adquire valor quando modifica práticas em favor da participação e da aprendizagem, em vez de se resumir à adoção de ferramentas.

A principal contribuição da síntese está em mostrar que o professor não ocupa sozinho o centro dessa equação. Seu conhecimento e suas escolhas são decisivos, mas dependem de tempo, acessibilidade, infraestrutura, apoio especializado, trabalho coletivo e políticas capazes de sustentar mudanças. Essa constatação é especialmente importante diante da expansão de tecnologias educacionais e das novas estruturas nacionais de formação em educação especial inclusiva.

Com base no corpus, conclui-se que a aproximação entre formação, inclusão e inovação precisa ser tratada como projeto pedagógico e institucional. Isso significa avaliar uma inovação não pela novidade do recurso, mas pela qualidade da experiência educativa que ela torna possível; avaliar a formação não pela quantidade de cursos, mas pela relação com o trabalho real; e avaliar a inclusão não apenas pela presença do estudante, mas pelas condições de participação e aprendizagem. Estudos futuros podem examinar empiricamente como as estruturas formativas instituídas em 2026 chegam às redes de ensino e que efeitos produzem nas práticas escolares.

REFERÊNCIAS

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394compilado.htm. Acesso em: 23 set. 2026.

CC BY

ISSN 2674-8584

Received: 27/08/2026 - **Accepted:** 28/09/2026
Vol: 08.09
DOI: 10.66104/g2n4t476
Pages: 1-20

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: 23 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Fortalecer o magistério e a formação de professores. Brasília, DF: MEC, [s. d.]. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/governanca/pei/fortalecer-o-magisterio-e-a-formacao-de-professores. Acesso em: 23 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva. Acesso em: 24 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria estrutura Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2026/maio/portaria-estrutura-rede-nacional-de-educacao-especial-inclusiva. Acesso em: 23 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria implementa centros de formação em educação especial. Brasília, DF: MEC, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2026/julho/portaria-implementa-centros-de-formacao-em-educacao-especial. Acesso em: 23 set. 2026.

CC BY

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 27/08/2026 - **Accepted:** 28/09/2026
Vol: 08.09
DOI: 10.66104/g2n4t476
Pages: 1-20

CIPRIANI, Roberto Carlos; ALMEIDA, Alessandra Barboza Barros; SANTANA, Ana Paula Lima de; GUEDES, Valéria Muniz. When the digital comes into play: difficulties, discoveries, and pedagogical challenges in the interaction between student, teacher, and technology. Educação & Inovação, [S. l.], v. 1, n. 4, 2025. DOI: 10.64326/educao.v1i4.43. Disponível em: https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/43. Acesso em: 26 set. 2026.

DIAS, L. M. N.; GUERRA, Avaetê de Lunetta e Rodrigues. World Cafe como estratégia de formação docente: diálogos colaborativos e inovação. Educação & Inovação, [S. l.], v. 2, n. 16, 2026. DOI: 10.64326/educao.v2i16.523. Disponível em: https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/523. Acesso em: 26 set. 2026.

DIAS, Marco Aurélio Oliveira; VALENTE, Luciana Faria; TEIXEIRA, Eunice Soares; FELTRIN, Larissa de Araújo; ARAÚJO, Maria Catarina Ananias de. A tecnologia da informação e comunicação: formação docente e práticas pedagógicas nas transformações digitais da educação. Educação & Inovação, [S. l.], v. 2, n. 3, 2026. DOI: 10.64326/educao.v2i3.285. Disponível em: https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/285. Acesso em: 26 set. 2026.

FREDERICO, Rúbia Tatiana Santana de Souza et al. Os desafios da formação docente para a educação inclusiva. Educação & Inovação, [S. l.], v. 2, n. 9, 2026. DOI: 10.64326/educao.v2i9.372. Disponível em: https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/372. Acesso em: 23 set. 2026.

KADRI, Nadia Wagih El; CAMPOS, Maricéu Cunha de; MATAREZIO, Juliana Cristina Lopes. Saúde mental docente: análise da síndrome de burnout em profissionais da educação. Educação & Inovação, [S. l.], v. 2, n. 9, 2026. DOI: 10.64326/educao.v2i9.403. Disponível

CC BY

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 27/08/2026 - **Accepted:** 28/09/2026
Vol: 08.09
DOI: 10.66104/g2n4t476
Pages: 1-20

em: https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/403. Acesso em: 26 set. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. DOI: 10.1590/2175-623684910.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. Educação & Sociedade, Campinas, v. 42, e249236, 2021. DOI: 10.1590/ES.249236.

UNESCO. Global Education Monitoring Report 2023: technology in education: a tool on whose terms? Paris: UNESCO, 2023. DOI: 10.54676/UZQV8501. Disponível em: https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/technology. Acesso em: 24 set. 2026.

VIEIRA, Sérgio Silvestre. Uso de tecnologias e ferramentas colaborativas na educação. Educação & Inovação, [S. l.], v. 1, n. 16, 2025. DOI: 10.64326/educao.v1i16.208. Disponível em: https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/208. Acesso em: 26 set. 2026.

WOLFART, Roseli Bernadete; SANTOS, Marcelo dos; SANTOS, Rozeli Alves dos; JESUS, Maria Hozanete Lima de. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Educação & Inovação, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 1–14, 2025. DOI:

CC BY

ISSN 2674-8584

Received: 27/08/2026 - **Accepted:** 28/09/2026
Vol: 08.09
DOI: 10.66104/g2n4t476
Pages: 1-20

10.64326/educao.v1i2.13. Disponível em:
https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/13. Acesso em: 26 set. 2026.

CC BY