



Formação de Professores e Educação Inclusiva: Um relato de Experiência

Teacher Training and Inclusive Education: An Experience Report

Formación de Profesores y Educación Inclusiva: Un Relato de Experiencia

Irinaldo Caetano Marques. Mestre em Educação Inclusiva. (UEPB), Docente UNIFIP.

irinaldomarques@fiponline.edu.br, psi.irinaldomarques@outlook.com.

<https://orcid.org/0009-0007-7540-824>,

Paula Almeida de Castro. Doutora em Educação (UERJ), Docente da UEPB.

paulacastro@servidor.uepb.edu.br. <https://orcid.org/0000-0001-8559-3498>.

Autor correspondente: Irinaldo Caetano Marques, irinaldomarques@fiponline.edu.br,
psi.irinaldomarques@outlook.com.

DOI: 10.61223/coopex.v16i02.6856

Submetido: 01/09/2025

Aprovado: 16/09/2025

Resumo

O artigo apresenta um relato de experiência sobre a formação continuada de professores para a educação inclusiva, desenvolvido com onze docentes do Ensino Fundamental I de uma escola pública de Patos–PB. O objetivo foi relatar a experiência de um minicurso estruturado a partir dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e das Habilidades Sociais Educativas (HSE), evidenciando as etapas vividas, os desafios enfrentados e os aprendizados construídos coletivamente. A pesquisa assumiu abordagem qualitativa e caráter interventivo, utilizando rodas de conversa, dinâmicas de grupo, análise de materiais literários e audiovisuais, oficinas pedagógicas e elaboração de uma cartilha pedagógica como produto educacional coletivo. Os resultados mostraram que os professores identificam lacunas formativas, ausência de recursos e apoio institucional como barreiras significativas, mas também revelaram disposição para ressignificar práticas a partir da reflexão e do diálogo. A cartilha foi avaliada como um recurso acessível e útil para apoiar o planejamento pedagógico e dar continuidade às reflexões iniciadas no minicurso. Conclui-se que a formação continuada, quando conduzida de forma dialógica, participativa e contextualizada, amplia a autoeficácia docente e fortalece a construção de práticas inclusivas, reafirmando a centralidade da formação como base para a consolidação de uma escola democrática e comprometida com a diversidade.

Palavras-Chave: Formação continuada. Educação Inclusiva. Habilidades Sociais Educativas. Desenho Universal para Aprendizagem.

Abstract

The article presents an experience report on the continuing education of teachers for inclusive education, carried out with eleven Elementary School I teachers from a public school in Patos–PB. The objective was to report the experience of a short course structured around the principles of Universal Design for Learning (UDL) and Educational Social Skills (ESS), highlighting the stages experienced, the challenges faced, and the learning collectively constructed. The research adopted a qualitative approach with an interventionist character, using discussion circles, group dynamics, analysis of literary and audiovisual materials, pedagogical workshops, and the development of a pedagogical booklet as a collective educational product. The results showed that teachers identify training gaps, lack of resources, and institutional support as significant barriers, but they also revealed a willingness to reframe practices through reflection and dialogue. The booklet was evaluated as an accessible and useful resource to support pedagogical planning and to continue the reflections initiated in the short course.

It is concluded that continuing education, when conducted in a dialogical, participatory, and contextualized manner, enhances teachers' self-efficacy and strengthens the construction of inclusive practices, reaffirming the centrality of training as the foundation for consolidating a democratic school committed to diversity.

KeywordS: Continuing education. Inclusive education. Educational social skills. Universal design for learning.

Resumen

El artículo presenta un relato de experiencia sobre la formación continua de docentes para la educación inclusiva, desarrollado con once profesores de la Educación Primaria I de una escuela pública de Patos–PB. El objetivo fue relatar la experiencia de un minicurso estructurado a partir de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y de las Habilidades Sociales Educativas (HSE), evidenciando las etapas vividas, los desafíos enfrentados y los aprendizajes construidos colectivamente. La investigación asumió un enfoque cualitativo y un carácter interventivo, utilizando círculos de

diálogo, dinámicas de grupo, análisis de materiales literarios y audiovisuales, talleres pedagógicos y la elaboración de una cartilla pedagógica como producto educativo colectivo.

Los resultados mostraron que los docentes identifican vacíos formativos, ausencia de recursos y falta de apoyo institucional como barreras significativas, pero también revelaron disposición para resignificar prácticas a partir de la reflexión y el diálogo. La cartilla fue evaluada como un recurso accesible y útil para apoyar la planificación pedagógica y dar continuidad a las reflexiones iniciadas en el minicurso.

Se concluye que la formación continua, cuando se lleva a cabo de manera dialógica, participativa y contextualizada, amplía la autoeficacia docente y fortalece la construcción de prácticas inclusivas, reafirmando la centralidad de la formación como base para la consolidación de una escuela democrática y comprometida con la diversidad.

Palabras clave: Educación continua. Educación inclusiva. Habilidades sociales educativas. Diseño universal para el aprendizaje.

Introdução

Este estudo apresenta um relato de experiência tendo como base uma pesquisa de mestrado que buscou refletir acerca da formação de professores no contexto da educação inclusiva. A formação de professores no contexto da inclusão é um tema de suma importância na educação contemporânea, pois possibilita aos educadores um processo de mudança de paradigma, de abordagem política, de concepções e de práticas, no sentido de reconhecer, valorizar e atender às diferenças e necessidades diversas dos sujeitos da escola, em prol de um processo de construção de um ambiente educacional que possibilite o acesso, a permanência e à construção de aprendizagens para todos/as.

A inclusão educacional busca assegurar que todos os alunos, independentemente de suas diferenças físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, dentre outras, tenham acesso a uma educação de qualidade¹. Para que esse paradigma se torne uma realidade, é fundamental

¹ Entendemos educação de qualidade como é aquela que se caracteriza pela intencionalidade pedagógica e pelo compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando suas experiências culturais e sociais como parte fundamental do processo educativo. Ela promove a construção de conhecimentos por meio de interações significativas, nas quais os sujeitos se tornam capazes de compreender criticamente a realidade, desenvolver autonomia intelectual e transformar suas condições de existência. Esse tipo de educação valoriza o diálogo, a reflexão e a *práxis*, entendendo que a aprendizagem não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a mediação intencional dos processos cognitivos e sociais que permitem aos alunos alcançar seu pleno potencial como sujeitos históricos e culturais.

que os professores vivenciem um processo de formação profissional para lidar com a diversidade e com a diferença em sala de aula (Mantoan, 2003).

Consideramos que a formação de professores deve começar com uma compreensão teórica sobre inclusão. Isso envolve o estudo de conceitos fundamentais como diversidade, equidade, igualdade de oportunidades e direitos humanos. Os professores precisam entender as bases legais e políticas da inclusão, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a legislação nacional pertinente. Com essa base, os educadores podem apreciar a importância da inclusão como um direito humano e um imperativo educacional. Mas isso não é suficiente.

Além da compreensão teórica, a formação deve focar no desenvolvimento de competências pedagógicas específicas para a inclusão. Isso inclui estratégias de ensino diferenciadas, métodos de avaliação adaptativos e o uso de tecnologias assistivas. Os professores devem ser capacitados a planejar e implementar currículos inclusivos que atendam às necessidades de todos e de cada um dos alunos. O desenvolvimento dessas competências pode ser facilitado por meio de formação continuada.

A formação de professores também deve promover atitudes e posturas inclusivas. Isso envolve desafiar preconceitos e estereótipos e desenvolver uma mentalidade de acolhimento, valorização da diversidade e respeito às diferenças. Os professores devem ser incentivados a refletir sobre suas próprias crenças e atitudes em relação à inclusão e a se comprometer com a criação de um ambiente escolar acolhedor e respeitoso.

A inclusão não é responsabilidade de um único professor, mas de toda a comunidade escolar. Portanto, a formação de professores deve enfatizar a importância da colaboração e do trabalho em equipe. Isso inclui a colaboração com outros professores, profissionais de apoio, famílias e os próprios alunos. Assim, o trabalho colaborativo também é um tema importante.

A inclusão é um campo em constante evolução, e a formação inicial de professores pode não ser suficiente para abordar todas as suas complexidades. Portanto, é crucial que os professores tenham acesso a oportunidades contínuas de desenvolvimento profissional. Isso pode incluir cursos de atualização, programas de pós-graduação, participação em conferências e acesso a redes de apoio profissional.

A formação de professores no Brasil enfrenta também desafios históricos e estruturais que refletem disputas de poder, políticas educacionais e interesses econômicos. As políticas de formação inicial e continuada no contexto brasileiro, destacando que a educação é atravessada por tensões entre modelos neoliberais e perspectivas críticas. Um exemplo nesse contexto diz respeito ao que estamos vivenciando a partir da Resolução CNE/CP n.º 2/2019, que impôs uma visão tecnicista de educação, centrada em habilidades e competências baseadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que, segundo os autores, limita a autonomia das instituições de Ensino Superior e ignora a pluralidade do contexto educacional brasileiro.

A análise de Rodrigues, Albino e Honorato (2021) mostra que as entidades científicas como ANPED e ANFOPE criticam essa padronização curricular, que não considera as especificidades regionais e sociais dos estudantes e a complexidade do trabalho docente. A Resolução CNE/CP n.º 2/2019 é vista como parte de uma agenda que atende a interesses de mercado, enfatizando a formação de professores para atender às demandas de uma economia globalizada, muitas vezes em detrimento de uma educação mais humanista e inclusiva. Nesse sentido, a formação de professores deixa de ser um direito social, passando a ser tratada como uma mercadoria, alinhada aos interesses neoliberais e ao controle de competências e desempenho.

A noção de diferença é central para a construção de uma escola inclusiva e para a formação de professores. A diferença é descrita como um marcador social complexo, que se manifesta de forma plural e incontrolável, desafiando práticas pedagógicas e políticas curriculares. Os autores enfatizam que a diferença não é uma característica estática, mas algo dinâmico e continuamente produzido nas relações sociais, históricas e culturais. Eles destacam que essa pluralidade desafia a homogeneização imposta por uma matriz de saberes unívoca, derivada da modernidade e sustentada pelo conservadorismo (Honorato, Pereira e Pereira, 2024).

Na formação de professores, compreender e valorizar a diferença significa preparar educadores para lidar com a multiplicidade e as singularidades dos estudantes, promovendo uma educação democrática. Portanto, os professores formados sob essa perspectiva estarão mais preparados para adotar práticas inclusivas que respeitem a diversidade e incentivem a participação de todos os alunos. A multiplicidade defendida por Deleuze e Guattari é

apresentada como uma via para transformar o currículo em um território que permita o encontro de diversas culturas e saberes, enriquecendo o processo educacional e o desenvolvimento das identidades em uma escola inclusiva.

Levando em conta a perspectiva de que o ser humano é visto como alguém em constante desenvolvimento e construção (Freire, 1997), sendo essencialmente um ser inacabado, encontramos na própria natureza dessa inconclusão uma possibilidade positiva de crescimento e realização plena do seu ser. A partir dessa premissa, a formação contínua de professores emerge como um tema de suma relevância.

Dito de outra maneira, o reconhecimento da condição inacabada do ser humano não é apenas um fato a ser aceito, mas sim um aspecto que direciona a necessidade constante de aprendizado e desenvolvimento. Nesse contexto, a formação continuada se apresenta como uma oportunidade crucial para que o pedagogo continue a aprimorar seus saberes e fazeres, suas habilidades, conhecimentos e práticas educativas.

A formação continuada não se limita a um conjunto fixo de conhecimentos adquiridos na formação inicial, mas abarca um processo dinâmico de atualização e aquisição de novos saberes. Ela permite ao professor estar sintonizado com as transformações sociais, culturais e tecnológicas, capacitando-o a enfrentar os desafios contemporâneos da prática educativa. Por meio da formação continuada, o professor tem a oportunidade de refletir sobre sua prática, explorar novas metodologias de ensino, aprofundar seus conhecimentos em áreas específicas e estar em constante diálogo com as mudanças do cenário educacional. Isso não apenas aprimora a qualidade do ensino oferecido aos alunos, mas também contribui para o seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal.

A formação continuada é essencial para a construção de uma prática pedagógica mais atualizada, reflexiva e alinhada com as demandas da sociedade contemporânea. É um investimento contínuo no crescimento do pedagogo, promovendo não apenas o aprimoramento da educação, mas também a expansão e evolução do próprio ser pedagógico.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96 (Brasil, 1996), nos artigos 61, 63, 67 e 87, estipula uma série de medidas a serem implementadas no contexto da formação continuada. Notavelmente, o artigo 67 destaca a garantia do direito

dos profissionais da educação em receberem aperfeiçoamento profissional, tempo para estudos e pesquisa. Contudo, na prática do sistema educacional brasileiro, essa garantia muitas vezes não é plenamente efetivada, devido a desafios como baixos salários e alta carga horária em diversas instituições de ensino. Apesar das disposições legais, questões cotidianas enfrentadas pelos educadores frequentemente se tornam obstáculos para sua completa capacitação profissional.

Conforme observado por Alves e Carvalho (2022), a percepção da formação continuada deve transcender o que é estabelecido pelas legislações vigentes. Para esses autores, a formação, enquanto desenvolvimento, engloba não apenas aspectos diretamente relacionados ao currículo, ensino e instituição escolar, mas também questões como autonomia, avaliação e recursos pessoais e materiais. Nesse sentido, uma visão mais abrangente da formação continuada se faz necessária para atender às complexas demandas do ambiente educacional e proporcionar uma efetiva capacitação dos profissionais da educação.

Refletir sobre a formação docente, seja inicial ou continuada, pressupõe colocar a escola como espaço-tempo de construção de experiências e, ao mesmo tempo, de problematização de sua dinâmica, a qual é tecida diariamente pela ação político-pedagógica do professor e demais profissionais que constituem esse contexto. Vale ressaltar, que a formação se caracteriza como um continuum, algo que se prolonga em toda a vida profissional, não se encerra com a conclusão de uma licenciatura (Neves; Peixoto, 2022).

Para uma educação de qualidade é necessário uma formação sólida e contínua, com uma progressão continuada que forneça ao professor subsídios para uma reflexão sobre a sua prática pedagógica. Partindo do pressuposto de que o alicerce da educação, além das condições políticas e econômicas, é a “formação” e considerando a falta de análises explícitas sobre a relação desse fenômeno com o currículo e o saber, concordamos com Macedo (2011, p. 15-16) ao afirmar que a “formação é uma centralidade reflexiva e praxica, desenvolvida por intermédio de ações curriculares e na emergência de aprendizagens significativas, a uma realização humana complexa”.

Formação Continuada de Professores para a Educação Inclusiva: Experiências no Minicurso sobre DUA e HSE

A experiência aqui narrada teve origem no desenvolvimento de uma pesquisa-intervenção voltada para a formação continuada de professores do Ensino Fundamental I em uma escola pública do município de Patos – PB, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI/UEPB). Esta pesquisa foi do tipo estudo de campo, com abordagem qualitativa, pois busca emergir no cotidiano da escola revelar teias relacionais e processos sociais pouco conhecidos referentes a grupos particulares, sendo uma abordagem que se conforma melhor a investigação de grupos e seguimentos delimitados e focalizados, considerando as histórias sociais sob a ótica dos atores.

De acordo com Sousa e Santos (2020), em se tratando de pesquisa qualitativa, tem-se um reconhecimento ímpar entre as várias possibilidades de se estudar os fatos que abrangem as subjetividades do ser humano e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em sociedade. Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa opõe-se a um modelo padrão de pesquisa para todas as ciências, já que cada ciência tem sua especificidade a depender de cada caso a ser estudado, o que pressupõe uma metodologia própria. A pesquisa qualitativa preocupa-se com fatos da sociedade que estão centrados na interpretação e explicação da dinâmica das relações sociais.

Nessa configuração, segundo Minayo (2010), a abordagem qualitativa remete ao universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. No contexto das pesquisas qualitativas, pretende-se adotar as contribuições da Pesquisa-intervenção por possibilitar a construção de conhecimentos na pesquisa na colaboração entre pesquisador e pesquisados e por configurar um dispositivo de transformação vinculado tanto à formação acadêmica e quanto às práticas nas instituições, possibilitando novas análises construídas entre a macro e a micropolítica (Rocha; Aguiar, 2003).

O ponto de partida foi a constatação das dificuldades relatadas pelos docentes em lidar com a diversidade presente em suas turmas, especialmente no que concerne à inclusão de estudantes com deficiência. A partir desse cenário, emergiu a necessidade de criar espaços

formativos que não apenas ofertassem conteúdos técnicos, mas também oportunizassem reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas e sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais fundamentais ao trabalho docente.

O percurso formativo foi estruturado em oficinas pedagógicas que integraram os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e das Habilidades Sociais Educativas (HSE). Nessas atividades, buscou-se promover momentos de troca de experiências, de análise crítica das práticas docentes e de ressignificação das concepções sobre inclusão escolar. Os professores foram convidados a refletir sobre as barreiras atitudinais e estruturais presentes no cotidiano escolar e a pensar estratégias de superação, em diálogo com referenciais teóricos como Vygotsky (1991) e Del Prette e Del Prette (2011). A dinâmica dos encontros favoreceu a valorização do saber docente e a construção coletiva de propostas aplicáveis à realidade escolar.

O minicurso foi realizado em uma escola pública de Patos – PB, envolvendo 11 professores. A proposta formativa baseou-se em momentos de exposição dialogada, dinâmicas de grupo, análise de materiais audiovisuais e rodas de conversa, que possibilitaram aos docentes refletirem criticamente sobre os desafios da inclusão escolar.

A maioria dos participantes possuía formação inicial em Pedagogia, embora alguns tivessem buscado complementações em áreas correlatas, como Psicopedagogia e Educação Especial. Em relação ao tempo de serviço, havia uma heterogeneidade significativa: desde docentes com menos de cinco anos de experiência até professores com mais de duas décadas em sala de aula. Essa diferença de trajetórias permitiu um diálogo intergeracional, no qual experiências consolidadas se cruzaram com olhares mais recentes sobre os desafios da docência. Todos atuavam em turmas do Ensino Fundamental I, o que significava lidar diariamente com crianças em processo de alfabetização e consolidação da aprendizagem inicial. Nesse contexto, a diversidade das turmas se mostrava evidente: alunos com deficiência intelectual, transtorno do espectro autista, dificuldades de aprendizagem e outras condições específicas, muitas vezes sem laudo formal, estavam presentes no cotidiano desses professores.

O texto está organizado de forma narrativa em quatro momentos formativos, cada um deles descrevendo etapas específicas do minicurso. No primeiro momento, apresenta-se o

mapeamento das necessidades e dificuldades formativas dos professores, a partir de falas e experiências que revelam barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais. O segundo momento traz a sensibilização e reflexão crítica, utilizando recursos literários e audiovisuais como disparadores para o debate sobre inclusão e para a ressignificação do olhar docente.

O terceiro momento dedica-se à construção teórica e às aproximações práticas, articulando os conceitos do DUA e das HSE com vivências e dinâmicas em grupo. Por fim, a narrativa destaca a elaboração da cartilha pedagógica como produto educacional, sintetizando teoria e prática em um material acessível, útil e aplicável, consolidando a experiência formativa e possibilitando a continuidade das reflexões no cotidiano escolar.

Primeiro Momento: conhecendo as necessidades formativas dos professores

No primeiro momento da formação realizada antes de construir a proposta do minicurso, buscou-se mapear as dificuldades formativas vivenciadas pelas professoras e professores em relação à educação inclusiva. Esse diagnóstico inicial foi fundamental para compreender os desafios cotidianos enfrentados pelos docentes e, ao mesmo tempo, identificar pontos de partida para a construção coletiva de estratégias de superação.

O minicurso desenvolvido com as professoras e professores da rede pública de Patos – PB foi cuidadosamente estruturado em etapas, cada uma delas concebida para articular reflexão teórica, vivência prática e diálogo coletivo. O encontro inicial foi destinado à escuta ativa das professoras e professores sobre seus desafios na prática inclusiva. Utilizou-se uma roda de conversa mediada por slides de abertura e questões norteadoras. Nesse espaço, surgiram falas que evidenciaram a ausência de formações periódicas, a escassez de recursos e o baixo apoio institucional. Como destacou uma docente: *“Os desafios ainda são muitos, valendo ressaltar ausência de formação específica para professores e recursos escassos, dificultando o processo da inclusão”* (P5). Esse momento foi fundamental para legitimar as vozes docentes como ponto de partida do processo formativo

As falas revelaram que a ausência de formação continuada específica se destaca como uma das principais barreiras. Uma professora ressaltou: *“Falta de formações periódicas, oficinas. É importante também acrescentar que hoje em dia temos inúmeras crianças em sala sem laudos, mas que de alguma forma apresentam algum transtorno, no entanto muitas*

famílias recusam-se a buscar a devida ajuda” (P3). Outra docente acrescentou: “Os desafios ainda são muitos, valendo ressaltar ausência de formação específica para professores e recursos escassos, dificultando o processo da inclusão” (P5). A mesma percepção foi reiterada por outra participante: “A falta de formação – muitos professores não receberam formação específica para acolher e atender aos alunos com deficiência” (P10).

Ao lado da lacuna formativa, emergiram queixas quanto à escassez de recursos e à precariedade da infraestrutura escolar, como destacou uma docente: *“Muitas vezes, não temos materiais adequados para trabalhar com esses alunos, o que dificulta muito o nosso trabalho”* (P1). Outro depoimento reforçou: *“As salas de aula não são adaptadas para receber alunos com deficiência, e isso é um grande problema”* (P4).

Outro ponto recorrente foi a percepção da ausência de apoio familiar e institucional como entrave ao processo inclusivo. Uma professora afirmou: *“Muitos pais não entendem a importância do acompanhamento especializado para seus filhos”* (P6), enquanto outra completou: *“A escola precisa estar mais presente e oferecer apoio para os professores que lidam com alunos com deficiência”* (P2).

Por fim, os relatos revelaram a complexidade de lidar com a diversidade de necessidades e comportamentos em sala de aula. Como afirmou uma docente: *“Alguns alunos apresentam comportamentos muito desafiadores e não sabemos como lidar com eles”* (P7). Outra complementou: *“É difícil atender a todas as necessidades dos alunos quando temos tantas demandas diferentes na sala de aula”* (P10).

Essa escuta inicial, marcada pela voz das professoras e professores, foi essencial para orientar os passos seguintes da formação. O mapeamento das dificuldades não apenas deu visibilidade às barreiras enfrentadas, mas também fortaleceu a percepção de que o processo formativo precisava articular dimensões teóricas e práticas, oferecendo subsídios concretos para que os educadores se sentissem mais seguros e capazes de promover uma educação inclusiva.

Segundo Momento: Sensibilização e Reflexão Crítica

A etapa de sensibilização constituiu-se como um dos pontos altos do minicurso, pois buscou aproximar os professores da dimensão humana e afetiva da inclusão escolar, articulando emoção, arte e reflexão crítica. Para tanto, foram utilizados materiais literários e audiovisuais cuidadosamente selecionados, de modo a suscitar debates sobre atitudes inclusivas, preconceitos velados e barreiras atitudinais presentes no cotidiano escolar.

O primeiro recurso explorado foi a leitura coletiva do livro *O guarda-chuva azul*, cuja narrativa poética e simbólica trouxe à tona valores como acolhimento, solidariedade e empatia. A metáfora do guarda-chuva, como objeto que protege e abriga, foi interpretada pelos participantes como um convite à escola para se tornar espaço de amparo e respeito às diferenças. Durante a leitura, emergiram falas que expressaram identificação com a história, evidenciando o quanto as situações descritas dialogavam com experiências reais vividas em sala de aula.

Na sequência, exibiu-se o curta-metragem *Cuerdas*, de Pedro Solís García, que narra a amizade entre uma menina e um colega com deficiência física. O filme, repleto de sensibilidade, provocou forte impacto emocional entre os professores, gerando momentos de comoção e silêncio reflexivo. Muitos participantes relataram que a narrativa os levou a pensar sobre a potência das relações humanas na escola, bem como sobre a necessidade de cultivar posturas de cuidado e valorização da singularidade de cada estudante.

Esses materiais, longe de se restringirem à sensibilização, serviram como gatilhos pedagógicos para discussões críticas. Após as exhibições, promoveu-se uma roda de conversa na qual os professores foram convidados a compartilhar impressões, sentimentos e reflexões. As falas revelaram inquietações relacionadas às práticas excludentes ainda presentes na escola e à dificuldade de lidar com situações que exigem maior preparo afetivo e pedagógico. Alguns docentes destacaram que, muitas vezes, “as barreiras não estão nos alunos, mas na forma como a escola organiza seus espaços e suas relações”.

O diálogo coletivo permitiu, assim, problematizar as chamadas barreiras atitudinais, compreendidas como aquelas que nascem de preconceitos, estigmas e expectativas reduzidas em relação aos alunos com deficiência. Nesse sentido, os professores reconheceram a urgência de repensar práticas que, mesmo de maneira não intencional, acabam limitando a participação plena dos estudantes.

Portanto, o segundo momento do minicurso não se restringiu a uma experiência estética, mas configurou-se como espaço de resignificação do olhar docente, unindo emoção e criticidade. Ao final da atividade, tornou-se evidente que a sensibilização, quando aliada à reflexão crítica, pode transformar percepções e abrir caminhos para práticas pedagógicas mais inclusivas, que considerem cada aluno como sujeito de direitos, de potencialidades e de dignidade.

Ao conduzir o segundo momento do minicurso, centrado na sensibilização e reflexão crítica, vivi não apenas a experiência de formador, mas também a de aprendiz. A leitura do livro *O guarda-chuva azul* e a exibição do curta-metragem *Cuerdas* impactaram profundamente não só os professores participantes, mas também a mim, enquanto pesquisador e professor em processo contínuo de formação.

Ao observar as reações dos docentes — ora emocionados, ora reflexivos, ora inquietos diante de suas próprias práticas — percebi com maior nitidez que a formação docente precisa sempre atravessar a dimensão humana, afetiva e ética. Não é suficiente transmitir conceitos ou metodologias: é preciso mobilizar sentidos, provocar deslocamentos e permitir que o educador se reconheça como sujeito que também carrega limitações, preconceitos e possibilidades de mudança.

Enquanto acompanhava as falas que emergiam na roda de conversa, lembrei-me de situações da minha própria trajetória profissional em que, diante da diferença, senti insegurança ou não soube como agir. Assim como os professores partícipes do minicurso, também vivi, ao longo da docência, dilemas relacionados ao preparo insuficiente para atender estudantes com deficiência. Nesse ponto, a atividade funcionou como um espelho pedagógico, no qual revi minhas próprias práticas e me confrontei com os desafios de transformar concepções em ações efetivamente inclusivas.

A experiência reforçou em mim a convicção de que o professor-formador também está em permanente formação, e que os espaços de troca não são unilaterais. Ao contrário, eles se constituem como encontros dialógicos, nos quais todos aprendem e todos ensinam. A emoção coletiva despertada por *Cuerdas* não me deixou indiferente: senti, mais uma vez, que a escola

inclusiva não é um ideal distante, mas uma possibilidade concreta quando nos dispomos a enxergar o outro em sua singularidade.

Portanto, o impacto desse momento foi duplo: de um lado, fortaleceu minha identidade como pesquisador comprometido em oferecer subsídios teórico-metodológicos para os professores; de outro, reafirmou meu lugar como professor em formação contínua, sensível às próprias limitações e aberto a aprender com as vozes e experiências daqueles que, cotidianamente, enfrentam os desafios da inclusão. Nesse sentido, compreendi que a formação inclusiva se realiza sempre em movimento — com os professores, com os estudantes e, inevitavelmente, comigo também.

Terceiro Momento Formativo: Construção Teórica e Aproximações Práticas

O terceiro momento do minicurso foi dedicado à **construção teórica articulada com vivências práticas**, buscando aprofundar a compreensão dos professores sobre o **DUA** e as **HSE**. Esse encontro representou uma virada no processo formativo, pois partiu das inquietações e sensibilizações já mobilizadas nos momentos anteriores e avançou para a sistematização de conceitos capazes de sustentar práticas pedagógicas mais inclusivas.

A exposição inicial ocorreu por meio de **slides interativos**, que apresentaram de forma didática os três princípios centrais do DUA: múltiplas formas de **engajamento**, múltiplas formas de **representação** e múltiplas formas de **ação e expressão**. Cada princípio foi exemplificado com situações concretas do cotidiano escolar, como a diversificação de recursos didáticos (textos, vídeos, jogos e imagens), a flexibilização nas formas de avaliação e a criação de atividades que estimulassem diferentes estilos de aprendizagem. Os professores foram convidados a refletir sobre como, em suas turmas, poderiam adaptar conteúdos para respeitar a pluralidade de ritmos, interesses e modos de aprender.

Na sequência, a discussão voltou-se para as **Habilidades Sociais Educativas (HSE)**, que foram trabalhadas em dinâmicas de grupo. Utilizando cartões com palavras-chave — como *empatia*, *assertividade*, *cooperação* e *resolução de conflitos* — os participantes foram estimulados a compartilhar situações do cotidiano em que essas habilidades se mostraram

necessárias, mas também desafiadoras. Uma das atividades propôs que cada grupo encenasse pequenas situações de sala de aula que exigiam a aplicação de uma dessas habilidades, seguidas de debate coletivo sobre as estratégias utilizadas.

Esse movimento entre teoria e prática foi fundamental para que os professores percebessem que o DUA e as HSE não são conceitos abstratos ou distantes, mas sim **ferramentas possíveis e aplicáveis em seus contextos escolares**. Ao final, muitos destacaram que esse momento proporcionou não apenas novos conhecimentos, mas também segurança para repensar suas práticas pedagógicas. Uma professora observou que “quando falamos de empatia e cooperação, não estamos apenas ajudando os alunos com deficiência, mas ensinando toda a turma a viver e aprender de forma mais humana”.

Assim, o terceiro momento consolidou-se como espaço de **ressignificação pedagógica**, onde o diálogo entre teoria e experiência docente abriu caminhos para uma prática mais reflexiva, intencional e inclusiva. Foi nesse encontro que os professores puderam vislumbrar, de modo mais concreto, que a inclusão escolar não se limita a discursos legais ou boas intenções, mas se realiza em escolhas pedagógicas cotidianas, sustentadas por fundamentos teóricos e por habilidades socioemocionais.

Ao vivenciar o **terceiro momento formativo**, percebi-me não apenas como pesquisador que conduzia um processo de formação, mas também como professor em constante aprendizagem. Enquanto apresentava os princípios do DUA e as dimensões das HSE, fui tomado pela consciência de que aquelas ideias não eram conceitos distantes, mas referências que interpelavam diretamente minha própria prática docente.

Ao explicar as múltiplas formas de engajamento, representação e expressão, recordei de situações em que, em minhas turmas, recorri a estratégias semelhantes de maneira intuitiva, mas sem a clareza conceitual que agora partilhava com os professores. Essa tomada de consciência mostrou-me que o DUA não é apenas uma metodologia, mas uma lente capaz de reorganizar o olhar do educador para a diversidade de formas de aprender. Nesse instante, senti-me ao mesmo tempo formador e aprendiz, pois cada exemplo dado pelos professores, cada situação relatada, ampliava meu próprio repertório pedagógico.

Na exploração das Habilidades Sociais Educativas, especialmente quando trabalhamos as dinâmicas em grupo, vi refletido em mim o desafio de exercitar a **empatia** e a **assertividade** também como formador. Ao escutar os professores encenando situações de conflito ou de exclusão em sala de aula, compreendi o quanto eu mesmo precisava fortalecer essas habilidades, seja para mediar os encontros formativos, seja para lidar com as complexidades da docência no ensino regular.

O impacto mais profundo, contudo, foi perceber o **efeito de circularidade formativa**: ao mesmo tempo em que oferecia referenciais teóricos e estratégias práticas aos professores, recebia deles narrativas, exemplos e inquietações que também me formavam. Essa experiência reafirmou em mim a ideia de que a formação é sempre dialógica, como defendem Paulo Freire e Vygotsky, porque se realiza no encontro entre sujeitos que ensinam e aprendem uns com os outros.

Assim, vivenciei o terceiro momento do minicurso como um **processo de duplo pertencimento**: de um lado, o papel de pesquisador, responsável por sistematizar e conduzir a reflexão; de outro, o lugar de professor em formação, interpelado e transformado pelas vozes e experiências dos colegas que ali estavam. Foi nesse entrelaçamento que compreendi, de forma ainda mais nítida, que a inclusão não se aprende apenas nos textos, mas sobretudo na escuta, no diálogo e na abertura para se deixar afetar pelo outro.

Elaboração da Cartilha Pedagógica: Síntese da Experiência Formativa

A produção da cartilha pedagógica representou o momento de maior concretização do percurso formativo vivenciado no minicurso. Ela nasceu da escuta dos professores, do entrelaçamento de suas vozes com os fundamentos teóricos discutidos e das práticas experimentadas nas oficinas. Mais do que um simples registro, a cartilha assumiu o papel de produto educacional coletivo, no qual teoria e prática se encontram em diálogo para subsidiar a atuação docente em contextos inclusivos.

O processo de elaboração foi marcado por escolhas cuidadosas. O material foi organizado em seções que apresentavam, de forma clara e acessível, os conceitos centrais do DUA e das HSE. Cada princípio do DUA — múltiplas formas de engajamento, de representação

e de expressão — foi acompanhado de exemplos contextualizados, pensados a partir das experiências narradas pelos próprios professores durante as oficinas. Do mesmo modo, as HSE foram descritas com orientações práticas sobre como desenvolver empatia, assertividade, cooperação e resolução de conflitos no cotidiano escolar, demonstrando sua aplicabilidade tanto em interações com estudantes quanto em relações entre colegas de trabalho.

Além da fundamentação conceitual, a cartilha reuniu orientações práticas. Foram incluídas sugestões de estratégias didáticas, possibilidades de adaptação de atividades, dicas para promover a participação de todos os alunos e exemplos de como lidar com situações de conflito em sala de aula. A linguagem adotada foi simples e direta, de modo a facilitar a consulta pelos professores em diferentes momentos de sua prática pedagógica, sem perder o rigor teórico que a sustentava.

A cartilha também foi concebida com uma identidade visual atrativa, contendo esquemas, quadros comparativos e ícones ilustrativos, de modo a tornar sua leitura mais dinâmica. Essa opção buscou dialogar com os próprios princípios do DUA, valorizando múltiplas formas de apresentação do conteúdo e ampliando o acesso às informações.

Ao ser apresentada no encontro final do minicurso, a cartilha foi recebida com entusiasmo pelos participantes, que a avaliaram como uma ferramenta prática, útil e acessível. Muitos destacaram que o material possibilitava a continuidade das reflexões iniciadas nos encontros, funcionando como um instrumento de apoio constante para repensar e planejar suas aulas. Alguns professores relataram que a cartilha poderia ser utilizada também em reuniões pedagógicas e momentos coletivos na escola, ampliando seu alcance para além dos limites do minicurso.

Do ponto de vista do pesquisador, a elaboração da cartilha constituiu-se em um marco simbólico e pedagógico: tratou-se da transformação do conhecimento produzido em um recurso concreto, capaz de circular, permanecer e provocar mudanças mesmo após o encerramento da formação. Nesse sentido, a cartilha não foi apenas um produto final, mas sim a expressão material de um processo coletivo de formação, reafirmando que a construção de práticas inclusivas exige tanto fundamentos teóricos quanto ferramentas acessíveis e contextualizadas.

A experiência evidenciou que a formação continuada, quando conduzida de forma dialógica, participativa e contextualizada, contribui significativamente para a ampliação do

senso de autoeficácia docente. Os professores relataram maior segurança para atuar em contextos inclusivos, destacando a importância do desenvolvimento de habilidades como empatia, comunicação assertiva e cooperação. Além disso, perceberam o DUA como uma possibilidade real de flexibilização curricular que beneficia não apenas alunos com deficiência, mas toda a turma.

Considerações Finais

A formação de professores, tanto inicial quanto continuada, se revela como eixo central para a efetivação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas. Os resultados desta pesquisa evidenciam que, embora haja um comprometimento ético e afetivo por parte dos docentes na busca pela inclusão, persistem desafios estruturais, formativos e institucionais que comprometem a qualidade do processo educacional de estudantes com deficiência.

Os dados coletados junto aos professores do município de Patos (PB) apontam para a ausência de formações específicas, a escassez de recursos didáticos e tecnológicos, além da falta de apoio institucional e familiar, como fatores que dificultam a implementação de estratégias pedagógicas adaptadas à diversidade dos alunos. Além disso, a carência de articulação entre teoria e prática, bem como a limitação das formações continuadas ofertadas, reforçam a necessidade de repensar os modelos formativos vigentes.

Nesse sentido, faz-se urgente a consolidação de políticas públicas que garantam a valorização e a qualificação docente, com investimentos em formações continuadas contextualizadas e centradas nas demandas reais da escola inclusiva. Também se destaca a importância da articulação entre escola e universidade, promovendo a circularidade de saberes e a construção coletiva do conhecimento docente, numa perspectiva dialógica e colaborativa.

A educação inclusiva não deve ser compreendida apenas como uma diretriz normativa, mas como uma prática comprometida com a equidade e com o direito à aprendizagem de todos os estudantes. Para isso, é essencial que a formação docente seja entendida como um processo contínuo, reflexivo e crítico, que se desenvolve na e com a prática, considerando os múltiplos saberes, experiências e contextos que constituem o cotidiano escolar.

A experiência revelou que a formação de professores para a educação inclusiva precisa ser compreendida como um processo contínuo e inacabado, pautado no diálogo entre saberes teóricos e práticos, e sustentado por princípios ético-políticos que reafirmam a escola como espaço democrático de acolhimento das diferenças. Trata-se, portanto, de um caminho de transformação que exige o compromisso coletivo de professores, gestores e comunidade escolar, tendo a formação continuada como alicerce fundamental para a efetivação de uma educação mais justa e equitativa. Assim, reafirma-se a centralidade da formação de professores como condição indispensável para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, democrática e comprometida com a valorização da diversidade humana. Somente por meio da formação integral e comprometida dos educadores será possível superar as barreiras históricas e culturais que ainda limitam a efetivação da inclusão escolar em sua plenitude.

Referências

- AINSCOW, M. **Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada?** In: FAVERO, O. et al. Tornar a educação inclusiva. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2012.
- ALVES, V. M. S.; CARVALHO, M. E. R. **A formação de professores na Base Nacional Comum (BNC-FORMAÇÃO):** impasses para execução dos itinerários formativos. Veredas, 2022.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A formação do pesquisador da prática pedagógica. **Plurais**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, jan./abr. 2016.
- ARAUJO, P. C. M. Considerações sobre a formação docente na perspectiva da inclusão escolar. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 13, n. 3, p. 99-119, 2017.
- BALEOTTI, L. R.; MAGOGA, J. C.; GRITTI, C. C. Percepção de professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental acerca da inclusão escolar do aluno com deficiência física. **Revista Ciência em Extensão**, v. 17, n. 1, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/639>. Acesso em: 1 maio 2025.

BORGES, L. P. C.; FONTOURA, H. A. Trilhando caminhos na formação docente: o itinerário de pesquisa entre a escola e a universidade. **Anais XV ENDIPE**, Belo Horizonte, v. 15, p. 1-8, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 06 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 3.956, de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

COELHO, D. F.; COELHO, A. C. M. V. **Desafios na educação inclusiva: estudo revela barreiras docentes e necessidades de formação**. Revista Sociedade Científica, v. 7, n. 1, p. 3828–3854, 2024. Disponível em: <<https://news.scientificsociety.net/2024/09/07/desafios-na-educacao-inclusiva-estudo-revela-barreiras-docentes-e-necessidades-de-formacao/>>. Acesso em: 1 maio 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FUMES, N.; DAYANNA, S. G. S.; BONOURANDI, A. D. Pesquisa colaborativa e autoconfrontação. Contribuições para a formação de professores na perspectiva da inclusão. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 10, n. 22, 2013.

LEONTIEV, A. **O homem e a cultura**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LIMA, E. S.; OLIVEIRA, J. S. P. **Vygotsky: sua teoria e a contribuição na educação**. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista, v. 8, n. 14, p. 1-12, maio 2021.

LOPES, N. C. B. Educação inclusiva e os desafios da relação entre a escola e a família: a experiência da Rede Municipal de São Luís. 2021. Dissertação (**Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública**) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021. Disponível em: <<https://mestrado.caedufjf.net/educacao-inclusiva-e-os-desafios-da-relacao-entre-a-escola-e-a-familia-a-experiencia-da-rede-municipal-de-sao-luis/>>. Acesso em: 1 maio 2025.

LOPES, P. B. Educação inclusiva: princípios, desafios e práticas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 1, p. 2797–2800, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i1.18025.

- MACEDO, R. S. **Atos de currículo formação em ato? Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação.** Ilhéus: Editus, 2011.
- MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da inclusão.** São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2003.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 6. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- MARQUES, I. C.; CASTRO, P. A.; VASCONCELOS, T. C. **Formação de professores para uma educação emancipatória: diálogos com Vigotsky e Freire.** São Paulo: Mentis Abertas, 2024.
- MINAYO, M. C. S. O. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.
- MORAES, F. G.; OLIVEIRA, D. S.; SANTOS, O. A. Formação de professores: saberes e competências essenciais para o exercício da docência. **Revista Prisma**, v. 1, n. 3, 19 jan. 2021.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens de um futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.
- PAIXÃO, M. S. S. L.; LUSTOSA, A. V. M. F. **Práticas docentes inclusivas para alunos com deficiência intelectual em contextos escolares.** Cadernos de Pesquisa, v. 30, n. 2, p. 1–15, 2023. Disponível em:
<<https://cajapio.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/14312>>. Acesso em: 1 maio 2025.
- PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2005.
- PINTO, M. G. G. O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores. **Acta Scientiarum. Education**, p. 111-117, 2010.
- RODRIGUES, A. C.; ALBINO, A. C. A.; HONORATO, R. F. S. Disputas curriculares em torno da formação inicial e continuada no Brasil: anunciações políticas das entidades científicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1486-1505, 2021.
- SCHEFFEL, F. O.; MOURA, E. P. G. É possível uma prática pedagógica inclusiva nos anos iniciais, com estudantes com deficiência intelectual? **Revista Educação Inclusiva**, v. 9, n. 1,

p. 1–15, 2021. Disponível em: <<https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/1238>>. Acesso em: 1 maio 2025.

SIDOR, J.; STRUGAL, D. Desafios da educação inclusiva: promovendo o acesso equitativo e a participação de todos – uma revisão de literatura. **Revista Eletrônica Polidisciplinar Voos**, v. 20, n. 2, p. 1–16, 2024. DOI: 10.69876/rv.v20i2.275. Disponível em: <<https://www.revistavoos.com.br/index.php/sistema/article/view/275>>. Acesso em: 12 maio 2025.

SOARES, C. G. R.; ALENCAR, M. T. A educação inclusiva na formação do professor de geografia da Universidade Estadual do Piauí. **Revista Eletrônica Humana Res**, v. 1, n. 5, 2022.

SOUSA, J. R.; SANTOS, S. C. M. dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 10, n. 2, p. 1396–1416, 2020. DOI: 10.34019/2237-9444.2020.v10.31559.

SOUZA, J. G. A. A importância da formação inicial e continuada dos professores para garantir uma educação de qualidade. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 11, n. 3, 2024. Disponível em:

<<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/9458>>. Acesso em: 1 maio 2025.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.