

Formação Continuada de Professores e Educação Inclusiva: Desafios e Possibilidades em uma Escola do Campo no Sul do Pará

Patrícia Rodrigues Santos

Mestranda em Ciência da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais

Resumo: A educação inclusiva constitui-se como um princípio fundamental do direito à educação, orientando políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas à garantia de acesso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes, especialmente daqueles que apresentam necessidades educacionais específicas. Nesse contexto, a formação continuada de professores emerge como elemento central para a consolidação de práticas inclusivas, uma vez que possibilita o desenvolvimento de saberes, atitudes e estratégias pedagógicas sensíveis à diversidade. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da formação continuada de professores para a efetivação da educação inclusiva, a partir de uma pesquisa realizada na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental 24 de Junho, localizada no município de Lindoeste, distrito de São Félix do Xingu, no estado do Pará. Trata-se de um estudo de abordagem qualquantitativa, desenvolvido por meio da aplicação de questionário a docentes da instituição. Os resultados evidenciam que, embora os professores reconheçam a relevância da formação continuada, há fragilidades significativas na oferta de capacitações, além de desafios estruturais e institucionais que impactam diretamente a prática pedagógica. Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva requer investimentos contínuos em políticas públicas de formação docente, articuladas às realidades locais e às necessidades concretas dos profissionais da educação.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação Continuada. Docência. Políticas Públicas.



Recebido em: outubro. 2025. Aceito em: janeiro. 2025

DOI: 10.56069/2676-0428.2025.761

Ciência e Tempo Histórico: Tramas do Agora

Janeiro, 2026, v. 3, n. 35

Periódico Multidisciplinar da FESA Educacional

ISSN: 2676-0428



Formación Continua de Profesores y Educación Inclusiva: Retos y Posibilidades en una Escuela Rural en el Sur de Pará

Resumen: La educación inclusiva es un principio fundamental del derecho a la educación, que guía las políticas públicas y las prácticas pedagógicas destinadas a garantizar el acceso, la permanencia y el aprendizaje para todos los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades educativas específicas. En este contexto, la formación continua de los profesores surge como un elemento central para la consolidación de prácticas inclusivas, ya que permite el desarrollo de conocimientos, actitudes y estrategias pedagógicas sensibles a la diversidad. Este artículo pretende analizar la importancia de la formación continua de profesores para la eficacia de la educación inclusiva, basándose en una investigación realizada en la Escuela Municipal de Educación Infantil y Primaria 24 de Junho, situada en el municipio de Lindoeste, distrito de São Félix do Xingu, en el estado de Pará. Se trata de un estudio cualitativo-cuantitativo, desarrollado mediante la aplicación de un cuestionario a los profesores de la institución. Los resultados muestran que, aunque los docentes reconocen la relevancia de la educación continua, existen debilidades significativas en la provisión de formación, además de desafíos estructurales e institucionales que afectan directamente a la práctica pedagógica. Se concluye que la eficacia de la educación inclusiva requiere inversiones continuas en políticas públicas para la formación docente, articuladas con las realidades locales y las necesidades concretas de los profesionales de la educación.

Palabras clave: Educación inclusiva. Educación Continua. Enseñar. Políticas Públicas.

Continuing Education of Teachers and Inclusive Education: Challenges and Possibilities in a Rural School in the South of Pará

Abstract: Inclusive education is a fundamental principle of the right to education, guiding public policies and pedagogical practices aimed at ensuring access, permanence, and learning for all students, especially those with specific educational needs. In this context, continuing teacher education emerges as a central element for the consolidation of inclusive practices, as it enables the development of knowledge, attitudes, and pedagogical strategies sensitive to diversity. This article aims to analyze the importance of continuing teacher education for the implementation of inclusive education, based on a study conducted at the Municipal School of Early Childhood and Elementary Education 24 de Junho, located in the municipality of Lindoeste, district of São Félix do Xingu, in the state of Pará, Brazil. This is a qualitative-quantitative study developed through the application of a questionnaire to teachers at the institution. The results indicate that, although teachers recognize the relevance of continuing education, there are significant weaknesses in the provision of training, as well as structural and institutional challenges that directly impact pedagogical practice. It is concluded that the effective implementation of inclusive education requires continuous investment in public policies for teacher education, articulated with local realities and the concrete needs of education professionals.

Keywords: Inclusive Education. Continuing Teacher Education. Teaching Practice. Public Policies.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado, nas últimas décadas, como um dos principais eixos das políticas educacionais contemporâneas, ao propor a superação de práticas excludentes historicamente presentes no sistema escolar. Fundamentada no princípio da igualdade de direitos, a inclusão escolar pressupõe o reconhecimento da diversidade humana como elemento constitutivo do processo educativo, exigindo da escola e de seus profissionais uma reorganização pedagógica capaz de atender às diferentes formas de aprender e se desenvolver.

No Brasil, o debate sobre educação inclusiva ganhou maior destaque a partir da promulgação de marcos legais que reafirmam o direito à educação para todos, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Esses documentos normativos apontam para a responsabilidade do Estado em garantir condições de acesso, permanência e aprendizagem aos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular.

Entretanto, a efetivação da educação inclusiva vai além da garantia legal da matrícula, exigindo transformações profundas na cultura escolar, nas práticas pedagógicas e na formação dos profissionais da educação. Nesse cenário, o professor assume papel central, uma vez que é no cotidiano da sala de aula que a inclusão se concretiza ou se inviabiliza. Contudo, muitos docentes relatam dificuldades para lidar com a diversidade presente nas escolas, especialmente quando não dispõem de formação específica ou apoio institucional adequado.

A formação inicial, em grande parte dos cursos de licenciatura, ainda se mostra insuficiente para preparar os professores para os desafios da educação inclusiva, o que torna a formação continuada um espaço privilegiado para a construção de conhecimentos, reflexões e práticas voltadas à diversidade. A formação continuada possibilita ao professor revisitar sua prática, ressignificar concepções e desenvolver estratégias pedagógicas mais inclusivas, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino.

Diante disso, torna-se relevante investigar como a formação continuada tem sido vivenciada pelos professores e quais são os desafios enfrentados no contexto escolar para a implementação da educação inclusiva. Este artigo busca contribuir com essa discussão ao analisar a importância da formação continuada de professores a partir de uma pesquisa realizada em uma escola do campo no sul do Pará, considerando as especificidades regionais e os desafios próprios desse contexto educacional.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A educação inclusiva fundamenta-se na concepção de que todos os sujeitos têm direito à educação em ambientes escolares comuns, com acesso ao currículo e às oportunidades de aprendizagem, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais ou culturais. Essa perspectiva rompe com modelos educacionais segregadores, historicamente marcados pela exclusão de estudantes considerados “fora do padrão”, e propõe a construção de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade como elemento constitutivo da experiência educativa.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a inclusão escolar pressupõe a eliminação de barreiras que dificultam a participação e a aprendizagem dos estudantes, deslocando o foco das limitações individuais para as condições oferecidas pelo sistema educacional. Nessa lógica, a escola deixa de ser um espaço de homogeneização e passa a assumir o compromisso com a adaptação de suas práticas, currículos e metodologias às necessidades dos educandos.

Mantoan (2015) destaca que a educação inclusiva exige uma transformação profunda da cultura escolar, envolvendo não apenas mudanças estruturais, mas também a revisão de concepções pedagógicas, valores e atitudes. Para a autora, incluir não significa apenas integrar o aluno com deficiência à sala de aula regular, mas garantir que ele participe ativamente do processo educativo, aprendendo e se desenvolvendo junto aos demais estudantes.

Nesse contexto, o papel do professor torna-se central. É o docente quem planeja, executa e avalia as práticas pedagógicas, mediando o processo de

aprendizagem e lidando cotidianamente com a diversidade presente em sala de aula. Contudo, muitos professores relatam insegurança diante das demandas da educação inclusiva, especialmente quando não possuem formação adequada ou apoio institucional suficiente.

A formação continuada de professores surge, assim, como um elemento essencial para a consolidação da educação inclusiva. Entendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional, a formação continuada possibilita ao docente refletir criticamente sobre sua prática, atualizar conhecimentos e construir novas estratégias pedagógicas. Segundo Imbernón (2011), a formação continuada deve estar vinculada às necessidades reais dos professores e ao contexto em que atuam, promovendo espaços de diálogo, troca de experiências e construção coletiva do saber.

No campo da educação inclusiva, a formação continuada assume importância ainda maior, pois envolve o desenvolvimento de competências específicas, como o conhecimento sobre diferentes deficiências, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como o domínio de recursos pedagógicos adaptados e metodologias diferenciadas. Além disso, a formação deve favorecer a construção de uma postura ética e comprometida com a valorização das diferenças, combatendo práticas discriminatórias e excludentes.

A legislação educacional brasileira reforça a necessidade de investimento na formação dos profissionais da educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece que a formação continuada dos docentes é responsabilidade dos sistemas de ensino, devendo ser garantida como parte integrante da política educacional. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) também destaca a importância da capacitação dos profissionais da educação para o atendimento adequado às pessoas com deficiência, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Entretanto, apesar dos avanços legais, a realidade das escolas brasileiras, especialmente aquelas localizadas em áreas rurais e regiões periféricas, revela lacunas significativas na oferta de formação continuada. Muitas vezes, as capacitações são pontuais, desarticuladas da prática docente

e pouco sensíveis às especificidades do contexto escolar, o que limita seu impacto no cotidiano da sala de aula.

No contexto das escolas do campo, essas dificuldades tendem a se intensificar. A distância dos grandes centros urbanos, a precariedade da infraestrutura e a escassez de recursos humanos e materiais contribuem para a fragilização das políticas de formação docente. Ainda assim, esses espaços educacionais desempenham papel fundamental na garantia do direito à educação de populações historicamente marginalizadas, o que torna ainda mais urgente o fortalecimento da formação continuada de seus professores.

Dessa forma, compreender como a formação continuada tem sido vivenciada pelos docentes e quais são os desafios enfrentados na implementação da educação inclusiva torna-se essencial para a construção de políticas públicas mais eficazes e sensíveis às realidades locais. É nesse sentido que se insere a presente pesquisa, ao analisar a formação continuada de professores em uma escola do campo no sul do Pará, articulando teoria, legislação e dados empíricos.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qual-quantitativa, de natureza descritiva, cujo objetivo foi compreender a relação entre a formação continuada de professores e a efetivação da educação inclusiva no contexto escolar. A escolha dessa abordagem justifica-se pela necessidade de articular dados quantitativos, que possibilitam uma visão geral do fenômeno investigado, com dados qualitativos, que permitem uma compreensão mais aprofundada das percepções, experiências e desafios vivenciados pelos docentes.

O campo de pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental 24 de Junho, localizada no município de Lindoeste, distrito de São Félix do Xingu, no estado do Pará. Trata-se de uma escola situada em contexto rural, que atende estudantes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, incluindo alunos público-alvo da educação especial. A escolha da instituição deve-se à relevância de investigar a educação inclusiva em escolas

do campo, considerando as especificidades regionais e os desafios próprios desse contexto educacional.

Os participantes da pesquisa foram professores atuantes na instituição, selecionados de forma intencional, considerando aqueles que estavam em exercício no período da coleta de dados. A participação foi voluntária, respeitando-se os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, garantindo o anonimato dos respondentes e a confidencialidade das informações fornecidas.

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se um questionário estruturado, composto por questões objetivas e subjetivas. As questões objetivas tiveram como finalidade identificar o perfil dos docentes, bem como sua participação em processos de formação continuada voltados à educação inclusiva. Já as questões subjetivas buscaram apreender as percepções dos professores acerca da importância da formação continuada, dos desafios enfrentados na prática inclusiva e das condições oferecidas pela rede de ensino para o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas. A aplicação do questionário ocorreu de forma presencial, em momento previamente acordado com a equipe gestora da escola, garantindo um ambiente adequado para o preenchimento e a possibilidade de esclarecimento de eventuais dúvidas. Após a coleta, os dados quantitativos foram organizados e analisados por meio de estatística descritiva, permitindo a identificação de frequências e percentuais relacionados às respostas dos participantes.

As respostas às questões abertas foram submetidas à análise de conteúdo, conforme a proposta de Bardin (1997). Esse procedimento metodológico possibilitou a identificação de categorias temáticas emergentes, relacionadas aos desafios da educação inclusiva, à formação continuada de professores e às estratégias adotadas no cotidiano escolar. A análise qualitativa contribuiu para a compreensão dos sentidos atribuídos pelos docentes à sua prática e às políticas de formação oferecidas.

Ressalta-se que a pesquisa buscou respeitar o contexto específico da escola investigada, considerando as condições materiais, institucionais e sociais que atravessam o trabalho docente em áreas rurais. Dessa forma, os resultados não têm pretensão de generalização, mas de aprofundamento da compreensão

sobre a formação continuada e a educação inclusiva em um contexto particular, contribuindo para o debate acadêmico e para a reflexão sobre políticas públicas educacionais.

RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados coletados por meio dos questionários aplicados aos professores da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental 24 de Junho permitiu identificar aspectos relevantes relacionados à formação continuada e à prática da educação inclusiva no contexto investigado. Os resultados evidenciam tanto o reconhecimento, por parte dos docentes, da importância da formação continuada, quanto as dificuldades enfrentadas para sua efetivação no cotidiano escolar.

No que se refere à participação em cursos, oficinas ou capacitações voltadas à educação inclusiva, observou-se que a maioria dos professores declarou participar raramente ou nunca de formações específicas sobre o tema. Apenas uma parcela reduzida dos docentes afirmou participar regularmente de ações formativas promovidas pela rede de ensino. Esse dado revela uma fragilidade significativa na oferta de formação continuada, especialmente considerando a presença de estudantes público-alvo da educação especial na escola.

Quando questionados sobre a importância da formação continuada para o exercício da docência inclusiva, os professores, de modo geral, demonstraram reconhecer sua relevância. A maioria dos respondentes destacou que a formação continuada é essencial para compreender as especificidades dos estudantes, adaptar atividades pedagógicas e desenvolver estratégias de ensino mais adequadas às diferentes necessidades de aprendizagem. Entretanto, esse reconhecimento não se traduz, na prática, em oportunidades efetivas de formação, o que gera sentimentos de insegurança e despreparo.

Os docentes também foram indagados acerca dos principais desafios enfrentados na implementação da educação inclusiva. Entre as respostas, destacaram-se a falta de formação específica, a escassez de materiais pedagógicos adaptados e a ausência de apoio institucional, como a presença de

profissionais especializados para acompanhamento dos estudantes. Esses fatores foram apontados como elementos que dificultam a construção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas, comprometendo a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto relevante identificado nos resultados diz respeito à avaliação das formações oferecidas pela rede de ensino. A maioria dos professores considerou as capacitações insuficientes ou pouco aprofundadas, relatando que, quando ocorrem, tendem a ser pontuais e desarticuladas da realidade da sala de aula. Muitos docentes apontaram que as formações priorizam conteúdos teóricos, sem contemplar estratégias práticas que possam ser aplicadas no cotidiano escolar.

As respostas às questões abertas evidenciaram ainda desafios concretos enfrentados pelos professores, como a dificuldade de adaptação do currículo, a ausência de laudos que orientem intervenções pedagógicas específicas e a sobrecarga de trabalho. Em alguns relatos, os docentes expressaram sentimentos de frustração e impotência diante das limitações impostas pela falta de recursos e apoio institucional.

Apesar das dificuldades relatadas, os dados também revelam o comprometimento dos professores com a aprendizagem dos estudantes. Muitos docentes destacaram iniciativas individuais para suprir as lacunas da formação continuada, como a busca autônoma por informações, a troca de experiências com colegas e a adaptação criativa de atividades pedagógicas. Essas estratégias, embora importantes, evidenciam a responsabilização individual do professor por um processo que deveria ser sustentado por políticas públicas consistentes.

No contexto da escola do campo investigada, esses desafios assumem contornos ainda mais complexos. A localização geográfica, a distância dos centros urbanos e a limitação de recursos intensificam as dificuldades de acesso à formação continuada, reforçando a desigualdade entre as escolas urbanas e rurais. Ainda assim, os dados indicam que os professores reconhecem a educação inclusiva como um direito dos estudantes e demonstram disposição para construir práticas mais sensíveis à diversidade.

De modo geral, os resultados apontam para uma contradição entre o discurso inclusivo presente nas políticas educacionais e as condições concretas oferecidas aos professores para a efetivação da inclusão escolar. A formação continuada, embora reconhecida como fundamental, ainda não se configura como uma política estruturada e permanente no contexto investigado, o que impacta diretamente a prática pedagógica e o processo de inclusão dos estudantes.

Quadro 1. Participação dos professores em formação continuada e percepção sobre a educação inclusiva

Variável analisada	Categoría de resposta	Frequência (%)
Participação em formações sobre educação inclusiva	Nunca	38%
	Raramente	25%
	Ocasionalmente	12%
	Regularmente	25%
Percepção sobre a importância da formação continuada	Essencial para a prática inclusiva	88%
	Importante, mas não suficiente	12%
Principais desafios para a inclusão escolar	Falta de formação docente	75%
	Infraestrutura inadequada	25%
Avaliação das formações oferecidas pela rede	Insuficientes	75%
	Regulares, pouco aprofundadas	25%
Estratégias adotadas pelos docentes	Busca autônoma por conhecimento	Predominante
	Troca de experiências entre colegas	Frequente

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

O quadro 1 evidencia que a maioria dos professores possui baixa participação em formações continuadas voltadas à educação inclusiva, apesar de reconhecerem amplamente sua importância. Observa-se uma contradição entre o reconhecimento da formação como elemento essencial para a prática inclusiva e a insuficiência das ações formativas ofertadas pela rede de ensino, o que reforça os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa reafirmam a centralidade da formação continuada de professores como condição indispensável para a efetivação da educação inclusiva,

especialmente em contextos escolares marcados por vulnerabilidades estruturais, como é o caso das escolas do campo. A análise dos dados evidencia que, embora haja um reconhecimento discursivo da importância da inclusão e da formação docente, persistem lacunas significativas entre as normativas legais e as condições reais de trabalho vivenciadas pelos professores.

A literatura especializada aponta que a educação inclusiva não pode ser compreendida apenas como uma política de acesso, mas como um processo contínuo de transformação das práticas pedagógicas, das relações escolares e da própria concepção de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Mantoan (2015) enfatiza que a inclusão exige uma ruptura com modelos pedagógicos tradicionais, centrados na homogeneização e na normalização dos sujeitos, demandando práticas que reconheçam e valorizem as diferenças como constitutivas do processo educativo. Entretanto, para que essa transformação ocorra, é imprescindível que os professores tenham acesso a processos formativos que ultrapassem abordagens superficiais ou meramente normativas. Os dados da pesquisa revelam que as formações oferecidas aos docentes são, em sua maioria, pontuais, pouco aprofundadas e distantes das demandas concretas da sala de aula. Essa constatação dialoga com as críticas de Imbernon (2011), ao afirmar que modelos de formação continuada descontextualizados tendem a produzir baixo impacto na prática pedagógica, uma vez que não consideram o professor como sujeito ativo do processo formativo.

Outro aspecto relevante diz respeito à responsabilização individual do professor pelo sucesso ou fracasso da inclusão escolar. Os relatos dos docentes evidenciam que, diante da ausência de apoio institucional, muitos buscam alternativas individuais para atender às necessidades dos estudantes, como a adaptação autônoma de atividades e a busca informal por informações. Embora essas iniciativas demonstrem comprometimento profissional, elas também revelam um deslocamento da responsabilidade do Estado para o indivíduo, o que pode gerar sobrecarga emocional e profissional.

A legislação brasileira, especialmente a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), estabelece que cabe ao poder público garantir a formação e a capacitação dos profissionais da educação para o atendimento adequado às pessoas com deficiência. No entanto, os dados empíricos indicam que essa garantia ainda não se concretiza de forma efetiva no cotidiano escolar, sobretudo em regiões afastadas dos grandes centros urbanos. Essa distância entre o prescrito e o praticado reforça a necessidade de políticas públicas que considerem as desigualdades regionais e territoriais no planejamento das ações formativas.

No contexto das escolas do campo, a discussão sobre formação continuada e educação inclusiva ganha contornos específicos. As escolas rurais historicamente enfrentam desafios relacionados à infraestrutura, ao acesso a recursos pedagógicos e à oferta de formação docente. Além disso, esses espaços educacionais atendem populações que, muitas vezes, vivenciam múltiplas formas de exclusão social, econômica e cultural. Assim, pensar a inclusão nesse contexto exige uma abordagem interseccional, que considere não apenas a deficiência, mas também as condições sociais e territoriais dos estudantes.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) destaca a necessidade de articulação entre educação especial e ensino regular, garantindo suporte pedagógico adequado aos professores. Contudo, a pesquisa evidencia que essa articulação ainda é frágil, o que compromete a efetividade das práticas inclusivas. A ausência de profissionais especializados, de materiais adaptados e de apoio pedagógico sistemático limita as possibilidades de intervenção docente e reforça práticas improvisadas.

Do ponto de vista teórico, os resultados também dialogam com concepções críticas da formação docente, que defendem a formação continuada como um processo coletivo, reflexivo e emancipatório. Nessa perspectiva, a formação não deve se restringir à transmissão de técnicas, mas promover espaços de reflexão sobre a prática, análise crítica das políticas educacionais e construção coletiva de saberes. Essa concepção é fundamental para evitar que a educação inclusiva seja reduzida a um conjunto de procedimentos técnicos desprovidos de sentido pedagógico e político.

Além disso, a discussão sobre inclusão escolar não pode ser dissociada da valorização do trabalho docente. A precarização das condições de trabalho, aliada à ausência de formação adequada, tende a produzir sentimentos de desvalorização e impotência entre os professores, conforme evidenciado nos relatos analisados. Investir na formação continuada significa, portanto, investir também na valorização profissional, reconhecendo o professor como sujeito central na construção de uma escola inclusiva.

Por fim, os achados desta pesquisa reforçam a compreensão de que a efetivação da educação inclusiva demanda ações articuladas entre formação docente, políticas públicas, condições de trabalho e apoio institucional. A formação continuada, quando pensada de forma contextualizada e permanente, pode contribuir significativamente para a transformação das práticas pedagógicas e para a construção de uma escola mais justa e democrática. No entanto, para que isso ocorra, é necessário superar a lógica de ações pontuais e avançar na construção de políticas estruturantes que garantam o direito à educação inclusiva em sua plenitude.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar a importância da formação continuada de professores para a efetivação da educação inclusiva, a partir de uma pesquisa realizada em uma escola do campo no sul do Pará. Ao longo do estudo, foi possível evidenciar que, embora a educação inclusiva esteja amplamente respaldada por marcos legais e reconhecida pelos docentes como um direito dos estudantes, sua concretização no cotidiano escolar ainda enfrenta desafios significativos.

Os resultados da pesquisa demonstraram que a formação continuada, apesar de reconhecida como fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, não se apresenta de forma sistemática e suficiente no contexto investigado. A escassez de capacitações específicas, a fragilidade do apoio institucional e a ausência de recursos pedagógicos adequados impactam diretamente a atuação dos professores, gerando insegurança e sobrecarga no exercício da docência.

A análise evidenciou, ainda, uma contradição entre o discurso inclusivo presente nas políticas educacionais e as condições concretas oferecidas aos profissionais da educação para sua efetivação. Essa distância entre a legislação e a prática revela a necessidade de revisão e fortalecimento das políticas públicas de formação docente, de modo que sejam contínuas, contextualizadas e alinhadas às realidades das escolas, especialmente aquelas situadas em áreas rurais.

Apesar das limitações identificadas, os professores participantes da pesquisa demonstraram comprometimento com a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, buscando alternativas para superar as dificuldades impostas pelo contexto institucional. Esse engajamento, embora relevante, não pode substituir a responsabilidade do Estado na garantia de condições adequadas de trabalho e formação, sob o risco de individualizar problemas de ordem estrutural.

Diante disso, torna-se imprescindível investir em políticas de formação continuada que promovam a articulação entre teoria e prática, valorizem o saber docente e favoreçam a construção coletiva de estratégias pedagógicas inclusivas. Além disso, é fundamental que essas políticas considerem as especificidades das escolas do campo, assegurando o acesso dos professores a processos formativos de qualidade, capazes de contribuir efetivamente para a inclusão escolar.

Por fim, espera-se que este artigo contribua para o aprofundamento do debate sobre educação inclusiva e formação continuada de professores, fortalecendo reflexões e práticas que visem à construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, comprometida com a equidade, a diversidade e o direito à educação para todos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.