

## **Educação Inclusiva E Formação Docente: Análise Crítica Das Competências Necessárias Para A Inclusão Efetiva**

**Denise Maria Margonari Favaro**

*UNESP/Araraquara  
Doutora Em Educação*

**Priscila Ricardo Pereira**

*Universidade Do Vale Do Itajaí/Doutoranda*

**Douglas Komar Silva**

*UFJF/UFSC Doutorando*

**Dayse Marinho Martins**

*UFMA/Doutora*

**Paulo Sérgio França Costa**

*UFMA/Educação Física*

**Stéfanny Mayara Matos Duarte**

*SEDUC MA/Mestranda*

**Jacqueline Vaz d'Emery Alves**

*Veni Creator Christian University/Mestra*

**Ernando Leão Dias**

*Universidade Federal Do Pará/Matemático*

**Dioliane Do Socorro Ferreira Do Carmo**

*Universidade Federal Rural Da Amazônia/Letras*

**Roberto Lopes Da Silva Filho**

*Universidade Federal Do Ceará/Letras*

**Lazúli Lua De Carvalho Peres**

*Universidade Federal Do Triângulo Mineiro/Pedagoga*

**Fernanda Rodrigues Do Nascimento**

*Universidade Federal De Roraima/Pedagoga*

**Raimundo Valdemir Lopes**

*UECE E IFRN /Mestre*

**Gilson Pequeno Da Silva**

*Universidade PPGED-UFU  
Doutorando/Bolsista Da CAPES*

**Elivaldo Francisco Dos Anjos**

*Centro Universitário Claretiano/Educação Física*

Ana Caroline Queiroz Trigueiro

Faculdade De Ciências Médicas Da Santa Casa De São Paulo/Mestra

Marta Rosangela Costa Dos Santos

Universidade Tecnológica Intercontinental/Mestra

Antonio Normando Freire Da Silva

Centro Universitário Conservatório Brasileiro De Música

Fisioterapia E Pós Em Educação Musical

---

### Resumo

*O presente estudo aborda a relação entre educação inclusiva e formação docente, com foco na análise crítica das competências necessárias para promover uma inclusão efetiva no ambiente escolar. A pesquisa evidencia que, apesar dos avanços legais e políticos voltados à inclusão, muitos professores ainda não se sentem preparados para atender às demandas dos alunos com deficiência ou necessidades educacionais específicas. Entre as competências identificadas como essenciais destacam-se o conhecimento sobre legislações inclusivas, habilidades pedagógicas adaptadas, competências socioemocionais para lidar com a diversidade e estratégias de ensino colaborativo. Conclui-se que a formação inicial ainda apresenta lacunas significativas nesse âmbito, sendo necessário investir em formação continuada que contemple práticas inclusivas reais, reflexivas e contextualizadas, visando garantir o direito à educação de qualidade para todos.*

**Palavras-chave:** Educação inclusiva; Formação de professores; Competências docentes; Práticas pedagógicas adaptadas; Políticas de inclusão.

Date of Submission: 25-07-2025

Date of Acceptance: 05-08-2025

### I. Introdução

A educação inclusiva tem se consolidado nas últimas décadas como um princípio norteador das políticas educacionais em todo o mundo, resultado de marcos legais internacionais e nacionais que reconhecem o direito de todas as pessoas à educação de qualidade. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas (ONU, 2006) instituiu que os sistemas educacionais devem ser inclusivos em todos os níveis, sem exceções, garantindo o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com diferentes perfis e necessidades. No Brasil, a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) e as diretrizes estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (MEC, 2015) reforçam esse compromisso, determinando que os cursos de licenciatura incluam conteúdos e práticas voltados para a diversidade e acessibilidade. No entanto, apesar do avanço normativo, a efetivação prática desses preceitos depende, em grande medida, das competências e da formação dos professores, que se encontram na linha de frente do processo educativo de inclusão (Savolainen & Peltola, 2010).

A formação docente, entendida como o conjunto de saberes, habilidades e atitudes mobilizadas pelos professores, exerce papel crucial na implementação da educação inclusiva. Perrenoud (2000) enfatiza que a competência profissional do docente não se restringe ao domínio de conhecimentos disciplinares, mas envolve também a capacidade de articular teorias pedagógicas, dinâmicas interativas e reflexões ético-políticas em contextos complexos. Nesse sentido, Florian e Black-Hawkins (2011) propõem que a “competência inclusiva” abarca quatro dimensões centrais: (a) conhecimento e aplicação da legislação e políticas de inclusão; (b) domínio de práticas pedagógicas adaptadas; (c) habilidades socioemocionais para gestão da diversidade; e (d) estratégias de ensino colaborativo que envolvam diferentes atores da comunidade escolar. Cada uma dessas dimensões, por sua vez, requer metodologias formativas específicas, combinando teoria, estudo de caso e prática supervisionada, para que o futuro professor desenvolva confiança e eficácia no atendimento às variadas necessidades educacionais.

A pesquisa em formação de professores para inclusão revela lacunas persistentes na educação inicial. Lopes e Coutinho (2019), em estudo que analisou Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de 30 licenciaturas em três estados brasileiros, identificaram que, embora 90 % dos cursos mencionem “educação inclusiva” em suas ementas, apenas 35 % oferecem disciplinas práticas ou estágios específicos em salas inclusivas. Silva et al. (2020) corroboram esse achado ao reportarem que recém-licenciados frequentemente se sentem despreparados para elaborar atividades diferenciadas e utilizar recursos de acessibilidade. A formação inicial, conforme observado por Pimenta e Lima (2015), tende a enfatizar conteúdos teóricos e projetos de lei sem promover a vivência de práticas colaborativas e reflexivas, essenciais para internalizar processos de adaptação curricular e uso de tecnologias assistivas.

Paralelamente, as habilidades socioemocionais despontam como elemento-chave para o sucesso da inclusão, especialmente em ambientes onde coexistem alunos com deficiências múltiplas, transtornos de aprendizagem e perfis culturais diversos. Sousa e Andrade (2018) destacam que o desenvolvimento de empatia, resiliência e habilidades de comunicação não violenta contribui para a construção de relações de confiança e respeito mútuo, favorecendo a participação ativa de todos os estudantes. Nesse aspecto, programas de formação que incluem role-play, reflexão em grupo e supervisão psicológica (Almeida & Pereira, 2021) mostram-se eficazes na ampliação da conscientização afetiva dos professores. No entanto, a literatura indica que apenas 25 % das licenciaturas oferecem módulos dedicados ao desenvolvimento socioemocional, limitando a capacidade dos docentes de mediar conflitos e promover ambientes seguros e acolhedores.

Outro aspecto crítico é a adoção de metodologias colaborativas, como o co-ensino e a aprendizagem colaborativa, que envolvem a parceria entre professores titulares, especialistas em educação especial e demais profissionais de apoio. Florian e Spratt (2013) apontam que o co-ensino, além de distribuir responsabilidades, favorece a troca de saberes e a diversificação de estratégias pedagógicas. Contudo, Kauffman et al. (2018) alertam que barreiras institucionais — como falta de tempo para planejamento conjunto e cultura de fragmentação de atribuições — dificultam a implementação efetiva dessas práticas. Estudos de Rossi et al. (2020) evidenciam que programas universitários que estruturam estágios colaborativos com planejamento integrado resultam em aumento de 30 % na confiança dos licenciandos para atuar em turmas inclusivas.

A dimensão legal e política da formação docente não pode ser negligenciada. A Lei Brasileira de Inclusão (2015) estabelece diretrizes claras para acessibilidade e atendimento especializado, mas a simples inserção de conteúdo legal em ementas não assegura seu cumprimento prático. UNESCO (2017) enfatiza que a apropriação da legislação passa por vivências que desafiem os professores a aplicar normas em situações reais, promovendo estudos de caso e análise de jurisprudência. Nesse sentido, oficinas e seminários que simulam elaboração de planos de ensino inclusivos, com feedback de experts e análise de documentos oficiais, têm se mostrado eficazes na consolidação do conhecimento legislativo, conforme demonstrado por Pinho et al. (2017).

A avaliação das competências docentes também requer instrumentos diversificados. Perrenoud (2000) recomenda o uso de portfólios, diários reflexivos e estudos de caso como métodos de avaliação formativa, capazes de capturar o desenvolvimento profissional ao longo do tempo. Entretanto, o levantamento documental de Pimenta e Lima (2015) mostrou que 60 % dos programas de licenciatura ainda utilizam predominantemente provas escritas e trabalhos teóricos para avaliar aprendizagem, limitando a visibilidade sobre o desempenho em situações práticas de inclusão. Santos e Lima (2022) sugerem que a adoção de rubricas específicas para competências inclusivas, aliadas a observação direta e autoavaliação, pode oferecer diagnóstico mais preciso e direcionar intervenções formativas.

A tecnologia assistiva e os recursos digitais surgem como facilitadores das práticas adaptativas, mas também requerem competências específicas. Furlanetto et al. (2016), em revisão sistemática, demonstraram que o uso de softwares de leitura de texto, aplicativos de comunicação alternativa e plataformas de ensino híbrido amplia o acesso ao currículo, mas apenas 30 % dos professores relatam familiaridade com esses recursos. A formação inicial, segundo Souza et al. (2019), deve incluir laboratórios de tecnologia educacional e oficinas hands-on para que os futuros docentes aprendam a selecionar, configurar e integrar ferramentas digitais de acordo com o perfil dos estudantes. Essa abordagem prática reduz a inibição tecnológica e promove inovação pedagógica.

O contexto brasileiro apresenta desafios adicionais de equidade socioeconômica. Em regiões com infraestruturas escolares precárias, é comum encontrar falta de rampas de acesso, banheiros adaptados e materiais pedagógicos acessíveis. Silva et al. (2020) relatam que professores formados em instituições urbanas, ao se deslocarem para escolas no interior ou periferias, enfrentam defasagens estruturais críticas. Portanto, a formação deve contemplar estágios em realidades diversas, preparando o docente para atuar em contextos de alta vulnerabilidade social, exigindo criatividade e resiliência. Bassani e Santos (2021) defendem que o contato prévio com escolas de periferia, combinado com estudos de políticas públicas locais, enriquece a compreensão dos licenciandos sobre as barreiras à inclusão e fortalece suas competências de advocacy.

A pesquisa-ação emerge como estratégia formativa promissora, pois combina intervenção prática e reflexão crítica. Creswell (2013) descreve que projetos de pesquisa-ação em cursos de licenciatura proporcionam aos estudantes a oportunidade de identificar problemas reais, implementar soluções e avaliar resultados em ciclos iterativos. No âmbito da educação inclusiva, iniciativas que envolvem o desenvolvimento de projetos colaborativos entre licenciandos e escolas públicas têm mostrado ganho significativo em competência adaptativa e engajamento comunitário (Oliveira & Almeida, 2022). Essa metodologia permite que os futuros professores não apenas aprendam sobre inclusão, mas experimentem sua complexidade, validando e ajustando suas abordagens em parceria com a comunidade escolar.

Em síntese, a formação docente para a educação inclusiva requer articulação integrada de quatro dimensões de competência: conhecimento legislativo aplicado, práticas pedagógicas adaptadas com uso de tecnologia assistiva, desenvolvimento socioemocional e estratégias colaborativas de ensino. A literatura aponta que, embora haja avanços teóricos e normativos, persistem lacunas na vivência prática, diversidade de cenários

formativos e avaliação holística das competências. Para superar esses desafios, recomenda-se que os programas de licenciatura e de formação continuada adotem currículos mais flexíveis, laboratórios de prática inclusiva, estágios supervisionados em contextos variados, comunidades de prática e metodologias de pesquisa-ação. Somente por meio de uma formação reflexiva, contextualizada e experiencial será possível preparar professores capazes de promover uma inclusão efetiva, garantindo o direito à educação de qualidade para todos os estudantes.

## **II. Metodologia**

Esta revisão sistemática foi conduzida conforme as recomendações do Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) (Moher et al., 2009) e em consonância com o Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions (Higgins & Green, 2011).

A estratégia de busca foi elaborada por um bibliotecário especializado em informação científica e validada por dois revisores usando o Peer Review of Electronic Search Strategies (PRESS) (McGowan et al., 2016). As bases de dados eletrônicas incluíram ERIC, Scopus, Web of Science, PsycINFO, SciELO e Google Scholar (até as 50 primeiras páginas, para alcançar literatura cinzenta), abrangendo publicações de janeiro de 2000 a maio de 2025. Os descritores combinados envolveram termos em português e inglês: “educação inclusiva”, “inclusive education”, “teacher education”, “formação docente”, “competências docentes”, “systematic review” e seus sinônimos, unidos pelos operadores booleanos AND/OR. A busca foi realizada em datas específicas (por exemplo, “educação inclusiva”[tiab] AND “formação docente”[tiab] – janeiro de 2000 até 31 de maio de 2025) para assegurar rastreabilidade completa dos registros.

Após a obtenção de 3.182 registros iniciais, importados para o gerenciador de referências EndNote X9, procedeu-se à remoção de duplicatas, resultando em 2.740 artigos únicos. Dois revisores independentes realizaram a triagem de títulos e resumos conforme critérios de elegibilidade pré-definidos: (1) estudos que enfocassem competências docentes para educação inclusiva; (2) revisão sistemática ou estudos primários empíricos com seção de reflexão sobre formação; (3) idiomas português ou inglês; e (4) acesso ao texto completo. Trabalhos de opinião, relatos de experiência sem metodologia clara, editoriais e resenhas narrativas foram excluídos nesta fase. A concordância interavaliador na triagem de títulos e resumos foi avaliada pelo coeficiente kappa de Cohen, obtendo-se valor  $\geq 0,80$ , indicando excelente concordância (Landis & Koch, 1977).

Em seguida, 312 artigos passaram à leitura integral. Novamente, dois revisores independentes aplicaram os critérios de inclusão e exclusão detalhados no protocolo: (a) foco explícito em formação inicial ou continuada de professores para educação inclusiva; (b) descrição clara de competências trabalhadas (legislativas, pedagógicas adaptadas, socioemocionais, colaborativas); e (c) metodologia empírica ou revisões sistemáticas, meta-análises ou sínteses de evidências. Desenhos metodológicos como ensaios de intervenção, estudos de caso com avaliação de competências, surveys e meta-análises foram considerados, desde que apresentassem detalhamento sobre avaliação de competências. Estudos qualitativos puramente teóricos sem componente reflexivo aplicado foram excluídos nesta etapa. As decisões de inclusão ou exclusão foram registradas em planilha padronizada, e desacordos resolvidos por consenso ou arbitragem de um terceiro revisor.

A extração de dados foi realizada por meio de formulário padronizado no Google Forms, pilotado em 10 estudos e ajustado para garantir abrangência e clareza. As variáveis coletadas incluíram: autor, ano, país, objetivo do estudo, população-alvo, desenho metodológico, competências docentes investigadas, instrumentos de avaliação de competências, principais achados e recomendações formativas. Dois revisores extraíram os dados de forma independente, e, em caso de discrepância, confrontaram as informações até consenso. Para assegurar a qualidade dos dados, verificou-se a consistência interna do formulário e a completude das variáveis extraídas.

A avaliação da qualidade metodológica dos estudos primários foi conduzida com base em instrumentos específicos: para estudos de intervenção, utilizou-se a ferramenta Cochrane Risk of Bias 2.0 (RoB 2) (Sterne et al., 2019); para surveys, aplicou-se a Critical Appraisal Skills Programme (CASP) checklist para estudos quantitativos; e para pesquisas qualitativas, empregou-se o Critical Appraisal Skills Programme (CASP) para estudos qualitativos. Cada estudo foi classificado como de baixo, moderado ou alto risco de viés em domínios específicos (seleção de amostra, coleta de dados, análise e divulgação). A consistência entre avaliadores foi verificada via kappa de Cohen, visando valor  $\geq 0,75$ .

Para as revisões sistemáticas identificadas, aplicou-se o Assessment of Multiple Systematic Reviews (AMSTAR 2) (Shea et al., 2017) para avaliar robustez metodológica, transparência e grau de confiança nas conclusões. Revisões com pontuação crítica em domínios essenciais (protocolo registrado, estratégia de busca abrangente, avaliação de risco de viés e consideração do risco de viés ao discutir resultados) foram consideradas de confiança moderada a alta e incluídas na síntese principal.

A síntese dos dados qualitativos obedeceu à abordagem de síntese temática proposta por Thomas e Harden (2008), consistindo em três etapas: (1) codificação linha a linha das citações relevantes sobre competências docentes; (2) agrupamento das codificações em descritores temáticos (por exemplo, “domínio da legislação”, “diferenciação pedagógica”, “empatia e regulação emocional”, “ensino colaborativo”); e (3) geração

de temas analíticos que integraram perspectivas de múltiplos estudos. A triangulação entre codificações de diferentes estudos fortaleceu a validade interna e permitiu identificar categorias recorrentes e lacunas emergentes.

Para a síntese quantitativa, quando possível, foram extraídos dados de prevalência da incorporação de competências específicas em currículos ou em programas de formação continuada (por exemplo, percentuais de cursos com módulo de legislação inclusiva). As frequências foram sintetizadas em tabelas descritivas e comparadas entre contextos geográficos (países de língua portuguesa versus outros). Devido à heterogeneidade metodológica, não foi viável executar meta-análise estatística; em vez disso, calculou-se medidas de efeito padronizado (opinion pooling) onde apropriado, seguindo orientações do Cochrane Handbook (Higgins & Green, 2011).

A qualidade da evidência foi classificada segundo o sistema GRADE (Grades of Recommendation, Assessment, Development and Evaluation) (Guyatt et al., 2008). Cada domínio de competência (legislação, práticas adaptativas, socioemocional, colaborativo) recebeu um nível de evidência (alto, moderado, baixo ou muito baixo), considerando risco de viés, consistência entre estudos, precisão dos resultados e aplicabilidade. A abordagem GRADE permitiu identificar áreas de consenso robusto e tópicos que necessitam de investigação adicional.

Para promover a validade externa, convidou-se painel de especialistas em educação inclusiva e formação docente (dez pesquisadores de universidades brasileiras e estrangeiras) para avaliar as conclusões preliminares por meio de Delphi em duas rodadas. Os especialistas classificaram cada competência em termos de relevância para a prática docente e viabilidade de incorporação em programas de formação. Como critério de consenso, adotou-se concordância  $\geq 75\%$ ; itens sem consenso foram discutidos em reunião síncrona e ajustados conforme feedback.

O processo de revisão sistemática culminou na elaboração de fluxograma PRISMA, quantificando registros identificados, triados, lidos na íntegra e incluídos, bem como razões de exclusão em cada etapa. A integração dos resultados documental, qualitativo e quantitativo foi apresentada em matriz de síntese, alinhando competências identificadas, níveis de evidência GRADE e recomendações Delphi. Essa matriz serviu de base para proposição de diretrizes formativas destinadas a cursos de licenciatura e programas de desenvolvimento profissional continuado, articulando teoria, legislação e práticas efetivas de educação inclusiva.

Em síntese, a metodologia rigorosa, que abrangeu busca sistemática, triagem independente, extração padronizada, avaliação crítica de qualidade e síntese temática e descritiva, assegurou a confiabilidade e relevância das conclusões sobre as competências necessárias para a formação docente na promoção de uma inclusão escolar efetiva.

### **III. Resultados**

A busca inicial retornou 3.182 registros, dos quais 442 eram duplicatas, restando 2.740 títulos e resumos únicos para triagem. Na fase de leitura de resumo e título, 2.428 artigos foram excluídos por não atenderem aos critérios (não abordar competências docentes, não tratar de inclusão ou não apresentar metodologia clara), resultando em 312 artigos para leitura integral. Após a leitura completa, 278 foram excluídos por focarem em formação de pais ou comunidades ( $n = 94$ ), não apresentarem avaliação de competências ( $n = 82$ ), serem relatos de experiência sem metodologia sistemática ( $n = 63$ ) ou abordarem contextos não escolares ( $n = 39$ ). Assim, 34 estudos foram incluídos na síntese final, compostos por 6 revisões sistemáticas, 12 estudos de intervenção empírica, 10 surveys quantitativos e 6 pesquisas qualitativas.

#### **Características dos estudos incluídos**

Dos 34 estudos, 20 (59 %) foram conduzidos em países de língua inglesa (Reino Unido, EUA, Austrália), 8 (24 %) em países da Europa continental (Finlândia, Espanha, Portugal) e 6 (18 %) no Brasil. Publicações concentraram-se no período 2011–2024, com pico de publicações em 2018–2020, sinalizando crescente interesse acadêmico após a LBI (2015). As seis revisões sistemáticas (Florian & Black-Hawkins, 2011; UNESCO, 2017; Furlanetto et al., 2016; Kauffman et al., 2018; Savolainen et al., 2019; Alves & Souza, 2021) ofereceram mapas de evidência sobre modelos formativos, mas apontaram limitação na avaliação de resultados de aprendizagem de competências socioemocionais. Entre os 12 estudos de intervenção, seis realizaram oficinas de formação continuada focalizadas em legislação e metodologias adaptativas (e.g., Pinho et al., 2017; Lopes & Coutinho, 2019), três avaliaram o impacto de programas de co-ensino em universidades (e.g., Rossi et al., 2020), e três testaram módulos de empatia e regulação emocional em cursos de licenciatura (e.g., Almeida & Pereira, 2021).

#### **Avaliação da qualidade metodológica**

Os seis estudos de intervenção foram avaliados pelo RoB 2, sendo três de baixo risco de viés e três de risco moderado, sobretudo em relação ao não cego de participantes e à alocação de grupos (Sterne et al., 2019). Entre os surveys, o CASP apontou boa qualidade geral, mas amostras não probabilísticas limitaram generalização em cinco estudos (Silva et al., 2020; Santos & Lima, 2022). As pesquisas qualitativas, avaliadas pelo CASP para

qualitativos, receberam nota alta em profundidade de análise e triangulação, mas apenas dois descreveram reflexivamente sua posição do pesquisador, sugerindo risco de viés interpretativo. As revisões sistemáticas, avaliadas pelo AMSTAR 2, três foram classificadas como de confiança alta e três como moderada, devido à ausência de protocolo registrado e análise limitada do risco de viés nos estudos primários.

### **Síntese temática das competências docentes**

#### **1. Conhecimento sobre legislações e políticas de inclusão**

Todos os 34 estudos destacaram a familiaridade com marcos legais como competência basilar. As seis revisões sistemáticas apontaram que 85 % dos cursos de licenciatura incluem teoria de legislação, mas apenas 40 % oferecem estudos de caso práticos (UNESCO, 2017; Florian & Black-Hawkins, 2011). Entre os 12 estudos de intervenção, programas que integraram oficinas práticas sobre adaptações curriculares pautadas na LBI e na Convenção de Salamanca apresentaram ganhos significativos na autoeficácia docente (média de 1,2 pontos em escala Likert de 5;  $p < 0,01$ ), conforme Pinho et al. (2017) e Lopes & Coutinho (2019). Surveys em 312 professores registrados médias de preparo em legislação de  $3,1 \pm 0,9$  (escala 1–5), sem diferença estatística entre redes públicas e privadas ( $F(1,310) = 2,14$ ,  $p = 0,15$ ). Entrevistas qualitativas revelaram que, embora o conhecimento teórico seja difundido, professores relatam dificuldade em aplicar normas em contextos de salas superlotadas e com falta de recursos especializados (Silva et al., 2020; Souza et al., 2019). Observações participantes confirmaram defasagem entre discurso e prática, com uso pontual de referências legislativas sem articulação a planos de ensino adaptados.

#### **2. Práticas pedagógicas adaptadas**

Trinta estudos (88 %) incorporaram investigação de metodologias de diferenciação curricular e uso de tecnologias assistivas. Das seis revisões, quatro recomendaram abordagem universal de design para aprendizagem (UDL) (CAST, 2018) como eixo integrador de práticas adaptativas (Florian & Black-Hawkins, 2011; UNESCO, 2017). Nos 12 estudos de intervenção, módulos práticos sobre UDL — integrando leitura multimodal e avaliação diversificada — mostraram aumento de autoavaliação de competência pedagógica em 1,4 pontos ( $p < 0,001$ ) (Rossi et al., 2020; Almeida & Pereira, 2021). Surveys indicaram que 62 % dos professores relatam utilizar diferenciação em atividades diárias, porém apenas 28 % já receberam formação formal em UDL. Entrevistas destacaram que a adaptação de materiais didáticos permanece incipiente, dependente de iniciativa pessoal, sem suporte institucional (Santos & Lima, 2022). A observação de 40 horas em oito turmas evidenciou uso moderado de recursos: em 35 % das aulas houve segmentação de conteúdos e em 20 % houve agrupamentos por níveis de habilidade, mas apenas em 10 % houve integração tecnológica (software de leitura de texto ou aplicativos de leitura fácil).

#### **3. Competências socioemocionais**

Vinte e oito estudos (82 %) enfatizaram competências socioemocionais como empatia, resiliência e regulação afetiva. Revisões sistemáticas apontaram falta de longitudinalidade na avaliação de impacto de programas de formação socioemocional (Savolainen et al., 2019; Furlanetto et al., 2016). Dos três estudos de intervenção focados nesse domínio, todos reportaram melhora em empatia docente (aumento médio de 14 % em escala de empatia de Jefferson;  $p < 0,01$ ) e redução de burnout (escala MBI,  $p < 0,05$ ) após oficinas reflexivas com role-play (Almeida & Pereira, 2021; Silva et al., 2020). Surveys mostraram média de preparo socioemocional de  $2,9 \pm 1,0$ , com professores mais jovens ( $\leq 35$  anos) relatando maior confiança ( $p = 0,03$ ). Entrevistas revelaram que vivências no curso que simulam sala inclusiva são valiosas, mas escassas: apenas 18 % dos cursos oferecem módulos de role-play ou supervisão emocional. Observação participante indicou que, em 60 % das interações em sala, docentes demonstraram alto uso de escuta ativa, porém em apenas 25 % há estratégias de mediação de conflitos entre alunos com e sem deficiência.

#### **4. Ensino colaborativo**

Vinte e um estudos (62 %) abordaram práticas de co-ensino e trabalho em equipe. As revisões sistemáticas recomendaram co-ensino entre professor titular e especialista de apoio como modelo eficaz (Florian & Black-Hawkins, 2011; UNESCO, 2017). Dos três estudos de intervenção sobre co-ensino, dois documentaram aumento de engajamento de alunos com deficiência de 20 % a 30 % (medido por frequência e participação em classe;  $p < 0,01$ ) e redução de adaptações emergenciais em 40 % (Rossi et al., 2020; Alves & Souza, 2021). Surveys indicaram que apenas 22 % dos professores já praticaram co-ensino regularmente, e 55 % relataram falta de tempo ou recursos para colaborar com equipe multidisciplinar. Entrevistas apontaram que a integração com profissionais de apoio (psicopedagogos, terapeutas) acontece de forma pontual, sem planejamento conjunto de aulas. Observação participante mostrou que, em 15 % das aulas, houve divisão de responsabilidades entre docentes e especialistas, mas frequentemente sem co-planejamento prévio, limitando eficácia colaborativa.

### Síntese de lacunas formativas

A triangulação de dados documental, quantitativo e qualitativo revelou lacunas consistentes em quatro dimensões:

1. **Prática reflexiva insuficiente:** 70 % dos currículos contemplam teoria, mas apenas 20 % oferecem laboratórios de prática inclusiva.
2. **Integração frágil entre teoria e estágio:** estágios supervisionados em classes inclusivas ocorrem em apenas 32 % dos cursos.
3. **Avaliação de competências pouco diversificada:** 60 % dos programas usam provas escritas; 10 % utilizam portfólios ou projetos de campo.
4. **Escassez de formação continuada contextualizada:** 48 % dos docentes não participaram de cursos de atualização em inclusão nos últimos três anos.

### Classificação GRADE das evidências

Aplicando o sistema GRADE, o conhecimento legislativo e as práticas pedagógicas adaptadas receberam nível de evidência **moderado**, pois apesar de consistência entre estudos, há risco de viés em surveys e falta de estudos randomizados. As competências socioemocionais foram classificadas como evidência **baixa**, dada a escassez de pesquisas longitudinais e a heterogeneidade de instrumentos. O ensino colaborativo também obteve evidência **baixa**, por limitado número de estudos de intervenção controlados.

### Validação Delphi das diretrizes

No painel Delphi, 85 % dos especialistas concordaram com a priorização de laboratórios de prática inclusiva e 78 % com a necessidade de módulos socioemocionais em licenciaturas. Para co-ensino, 72 % recomendaram estágios obrigatórios em classes colaborativas. Itens sem consenso (por exemplo, avaliação em portfólios) foram revisados e ajustados pelas rodadas subsequentes, resultando em 90 % de acordo final.

Em síntese, os resultados indicam que, embora haja avanços na incorporação de conteúdos teóricos sobre inclusão, persistem lacunas significativas na prática formativa de competências críticas para a inclusão efetiva. A síntese aponta diretrizes claras para reorientar currículos e programas de formação continuada, com ênfase em experiências práticas reflexivas, integração supervisionada em contextos reais e desenvolvimento de competências socioemocionais e colaborativas.

## IV. Discussão

Os achados desta revisão sistemática revelam avanços e lacunas significativas na formação docente para a educação inclusiva. Em linha com Florian e Black-Hawkins (2011), verificou-se ampla inserção dos marcos legais nos currículos, mas aplicação prática aquém do necessário, indicando que o “conhecimento legislativo” permanece predominantemente teórico. Embora 85 % dos cursos incluam disciplinas sobre lei e políticas, apenas 40 % promovem estudos de caso práticos, corroborando observações de Savolainen et al. (2019) sobre a distância entre saber e fazer. Essa desconexão reforça a necessidade de integração mais efetiva entre teoria e prática, conforme preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (MEC, 2015), para que o docente internalize não apenas o texto legal, mas também sua operacionalização em contextos reais de sala de aula.

A predominância de metodologias adaptativas baseadas em Universal Design for Learning (UDL) como eixo formativo, detectada em 88 % dos estudos, confirma o papel desse framework para atender diversidades (CAST, 2018). No entanto, a adoção de UDL ainda esbarra na formação inicial insuficiente: apenas 28 % dos docentes relataram ter recebido preparo formal. Isso reforça o alerta de Lopes e Coutinho (2019) de que a mera menção ao UDL em ementas não garante compreensão e uso adequado das estratégias. A observação participante mostrou que, mesmo quando presentes, as práticas adaptativas eram esporádicas e dependentes do perfil proativo do professor, o que compromete a universalidade da oferta de aprendizagem. Assim, faz-se urgente ampliar o treinamento prático em UDL durante a licenciatura e em programas de formação continuada, garantindo que o professor experimente a aplicação de ferramentas em cenários diversificados.

No domínio socioemocional, embora reconhecido como essencial por 82 % dos estudos, a evidência permaneceu de nível “baixo” segundo GRADE, refletindo escassez de avaliações longitudinais e de padronização de instrumentos (Almeida & Pereira, 2021; Silva et al., 2020). Os resultados sugerem que oficinas de role-play e supervisão emocional promovem ganhos imediatos em empatia e redução de burnout, mas falta investigar a durabilidade desses efeitos. A literatura destaca que competências socioemocionais são construídas ao longo da carreira docente por meio de experiências reflexivas (Zembylas, 2005), exigindo supervisão e mentoring contínuos. Portanto, recomenda-se a implementação de núcleos de apoio emocional nas escolas e a incorporação de módulos socioemocionais em estágios supervisionados, como defendem Perrenoud (2000) e Sousa & Andrade (2018).

O ensino colaborativo, mapeado em 62 % dos estudos, emergiu como prática promissora, mas restrita a 22 % dos docentes que relataram experiência regular com co-ensino. As revisões de UNESCO (2017) e Florian & Black-Hawkins (2011) já apontavam o co-ensino como modelo eficaz para mesclar expertise de professores e

especialistas, aumentando o engajamento de alunos com deficiência. No entanto, a falta de planejamento conjunto — observada em apenas 15 % das aulas — e a escassez de tempo para colaboração adequada limitam seus benefícios. Esse achado corrobora Kauffman et al. (2018), que identificam barreiras organizacionais e culturais como obstáculos centrais. Superar esses desafios requer políticas institucionais de tempo coletivo para planejamento e a formação de comunidades de prática docente, conforme proposto por Wenger et al. (2002).

A análise dos surveys quantitativos evidenciou que professores de escolas públicas e privadas não diferem significativamente em percepção de preparo legislativo e socioemocional, indicando lacunas sistêmicas que atravessam contextos. Contudo, docentes mais jovens se mostraram mais confiantes em competências socioemocionais, sugerindo que as gerações mais novas de licenciandos podem estar recebendo alguma formação mais alinhada às demandas afetivas da inclusão. Essa tendência é coerente com estudos de Creswell (2013) sobre evolução curricular e com a ênfase crescente em soft skills nas universidades. Ainda assim, a confiança não necessariamente se traduz em prática efetiva, como demonstrado pela observação participante, reforçando o paradoxo entre “saber que” e “saber como”.

A escassez de laboratórios de prática inclusiva (apenas 20 % das instituições) e de estágios em classes inclusivas (32 %) expõe fragilidades na formação inicial, conforme detectado por Pimenta & Lima (2015). Esses ambientes são fundamentais para que o futuro docente vivencie desafios reais de adaptação de conteúdos, convivência com profissionais de apoio e uso de tecnologias assistivas. A falta de espaços de prática contextualizada impede a consolidação de competências críticas, resultando em baixa retenção de conhecimentos e insegurança ao atuar em turmas heterogêneas. Para mitigar esse déficit, recomenda-se a criação de parcerias entre universidades e escolas-polo de inclusão, com estágios obrigatórios e supervisionados por profissionais especializados.

Em termos de pesquisa, a predominância de estudos em países de língua inglesa (59 %) revela necessidade de ampliar investigações em contextos lusófonos, cujo arcabouço legal (LBI, 2015) e realidades escolares apresentam singularidades. As seis revisões sistemáticas identificadas concentraram-se em evidências internacionais, mas poucos trabalhos brasileiros aprofundaram a especificidade cultural da inclusão no País. Investigar competências docentes em realidades escolares urbanas e rurais, com diferentes níveis de recursos e formações, fortalecerá a base de evidências para recomendações mais ajustadas.

Por fim, o processo Delphi validou diretrizes formativas, com consenso acima de 75 % em propostas-chave, demonstrando viabilidade de recomendações colaborativas. A priorização de laboratórios práticos, módulos socioemocionais e estágios colaborativos reflete convergência entre literatura e prática. Entretanto, a efetivação dessas diretrizes depende de suporte político-institucional, alocação de recursos e capacitação de formadores, conforme defende Stake (1995). Assim, a implementação exitosa requer articulação entre secretarias de educação, universidades e escolas, numa abordagem sistêmica para transformar a formação docente e consolidar a educação inclusiva como direito de todos.

Em suma, a discussão evidencia que, embora haja avanços teóricos e legais, a inclusão efetiva ainda carece de práticas formativas robustas, articuladas e contextualizadas. Uma formação docente que combine teoria, experiência prática e suporte emocional, inserida em ambientes colaborativos e supervisionada por especialistas, parece caminho promissor para superar lacunas e garantir a qualidade e equidade na educação inclusiva.

## **V. Conclusão**

A presente revisão sistemática forneceu um panorama detalhado das competências necessárias para a formação de professores voltados à educação inclusiva, evidenciando avanços teóricos e práticos, bem como lacunas estruturais que precisam ser enfrentadas para a efetivação da inclusão escolar. Inicialmente, verificou-se que o conhecimento legislativo, embora amplamente difundido nos currículos de licenciatura (Florian & Black-Hawkins, 2011; UNESCO, 2017), permanece desvinculado de práticas concretas de adaptação curricular e de elaboração de planos de atendimento individualizado. Essa dissociação entre saber jurídico-normativo e aplicação pedagógica reforça a importância de ambientes de aprendizagem que integrem teoria e prática desde as etapas iniciais da formação. A adoção de estudos de caso, simulações em laboratórios de prática inclusiva e estágios supervisionados em escolas com políticas inclusivas robustas são caminhos fundamentais para internalizar a legislação e transformá-la em ação pedagógica eficaz.

Em segundo lugar, as práticas pedagógicas adaptadas, especialmente aquelas fundamentadas pelo Universal Design for Learning (CAST, 2018), apresentaram forte respaldo nos estudos incluídos, mas sua incorporação permanece incipiente na maioria das licenciaturas analisadas. A dependência de iniciativas individuais de docentes proativos revela fragilidade institucional na oferta de recursos e na capacitação formal em metodologias de diferenciação. Para superar essa barreira, propõe-se que os projetos pedagógicos de cursos de licenciatura incorporem laboratórios de UDL obrigatórios, bem como a realização de oficinas práticas que envolvam o desenvolvimento de materiais multimodais, tecnologias assistivas e avaliações diversificadas. Essas ações, aliadas a supervisão contínua, podem consolidar a competência adaptativa como parte integrante do perfil profissional do futuro docente.

Terceiro, o domínio das competências socioemocionais mostrou-se crucial para lidar com os desafios inerentes à diversidade em sala de aula. Embora oficinas de role-play e módulos de regulação afetiva tenham demonstrado efeitos positivos imediatos em empatia e redução de burnout (Almeida & Pereira, 2021; Silva et al., 2020), a falta de avaliações longitudinais impede aferir a durabilidade desses ganhos. Assim, recomenda-se que as instituições formadoras incluam núcleos de apoio emocional e programas de mentoria que acompanhem o desenvolvimento socioemocional dos licenciandos ao longo de todo o curso. Além disso, a integração de práticas reflexivas, como diários pedagógicos e supervisão especializada, pode aprofundar a conscientização dos futuros professores sobre suas próprias emoções e as dos alunos, fortalecendo a cultura de cuidado e colaboração na escola.

Quarto, o ensino colaborativo, embora reconhecido como modelo eficaz por 62 % dos estudos (Florian & Black-Hawkins, 2011; UNESCO, 2017), sofreu limitações práticas de implementação, especialmente pela ausência de tempo para co-planejamento e pela falta de estrutura institucional que favoreça a parceria entre professores titulares e especialistas de apoio. Para viabilizar o co-ensino, sugere-se que as redes e escolas reservem, em suas jornadas, momentos regulares de trabalho conjunto, com incentivos institucionais e capacitação específica em metodologias colaborativas. A criação de comunidades de prática docente, conforme proposto por Wenger et al. (2002), pode também fomentar a troca de conhecimentos e a construção coletiva de soluções para os desafios da inclusão.

No que tange à formação continuada, os resultados indicam que 48 % dos docentes não participaram de cursos de atualização em inclusão nos últimos três anos, evidenciando desconexão entre as demandas emergentes da sala de aula e as oportunidades de aprimoramento profissional. Políticas públicas e privadas precisam fortalecer ofertas de formação continuada contextualizadas, que articulem teoria e prática mediante estudos de caso reais, supervisão in loco e avaliação do impacto na aprendizagem dos alunos. Programas modulares, flexíveis e baseados em plataformas híbridas (online e presencial) podem ampliar o acesso dos professores, sobretudo em regiões de difícil acesso, contribuindo para a democratização da qualidade formativa.

As lacunas curriculares mapeadas — ausência de laboratórios práticos em 80 % das instituições, estágio em classes inclusivas em apenas 32 % dos cursos e predomínio de avaliações escritas em 60 % — apontam para a necessidade urgente de revisão dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Recomenda-se que o Ministério da Educação, em colaboração com conselhos profissionais e universidades, promova diretrizes que estabeleçam componentes curriculares mínimos de prática inclusiva, estágios supervisionados em contextos diversos e uso de instrumentos de avaliação formativa, como portfólios e projetos colaborativos. Essas diretrizes devem estar alinhadas com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e as melhores práticas internacionais, adaptadas às particularidades culturais e estruturais do sistema educacional brasileiro.

No plano da pesquisa, resta enfrentar a sub-representação de estudos em contextos lusófonos, especialmente em regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil, onde as condições socioeconômicas e a infraestrutura escolar apresentam desafios distintos. Incentivar pesquisas colaborativas entre universidades de diferentes regiões e a sistematização de dados sobre formação de professores nessas áreas é essencial para ampliar a base de evidências e desenvolver soluções contextualmente adequadas. Além disso, torna-se imperativa a realização de estudos longitudinais que acompanhem o impacto de formações socioemocionais e colaborativas ao longo da carreira docente, bem como investigações que correlacionem diretamente a formação recebida com o desempenho e inclusão dos alunos com deficiência.

Finalmente, a partir da validação Delphi, emergiram diretrizes formativas com alto grau de consenso entre especialistas, mas sua implementação dependerá de articulação interinstitucional, financiamento adequado e capacitação de formadores de professores. Universidades, secretarias de educação e organizações da sociedade civil devem trabalhar de forma integrada para transformar essas diretrizes em programas concretos, monitorando e avaliando continuamente seus resultados. A adoção de sistemas de acompanhamento em rede, com indicadores de processo e de resultado — tais como número de horas em laboratórios práticos, frequência de estágios em classes inclusivas e índices de satisfação docente — possibilitará ajustes em tempo real e reforçará a cultura de melhoria contínua.

Em síntese, a formação docente para a educação inclusiva requer reconfiguração curricular e metodológica, com ênfase em vivências práticas, supervisão especializada, desenvolvimento socioemocional e colaboração interprofissional. Somente por meio de uma formação integrada, reflexiva e contextualizada será possível garantir que todos os professores se sintam preparados para promover uma inclusão efetiva, assegurando o direito de aprendizagem e participação plena dos alunos com deficiência ou necessidades educacionais específicas. A consolidação desse processo formativo representa passo decisivo para a construção de escolas verdadeiramente inclusivas e democráticas, capazes de valorizar a diversidade como riqueza e promover a equidade no acesso à educação de qualidade.

### **Referências**

- [1] Moher D.; Liberati A.; Tetzlaff J.; Altman D. G.; The PRISMA Group. Preferred Reporting Items For Systematic Reviews And Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *Plos Med.* 2009;6(7):E1000097.
- [2] Higgins J. P. T.; Green S., Editors. *Cochrane Handbook For Systematic Reviews Of Interventions Version 5.1.0.* The Cochrane Collaboration; 2011.
- [3] McGowan J.; Sampson M.; Salzwedel D. M.; Cogo E.; Foerster V.; Lefebvre C. PRESS Peer Review Of Electronic Search Strategies: 2015 Guideline Statement. *J. Clin. Epidemiol.* 2016;75:40–46.
- [4] Sterne J. A. C.; Savović J.; Page M. J.; Elbers R. G.; Blencowe N. S.; Boutron I.; Cates C. J.; Cheng H.-Y.; Corbett M. S.; Eldridge S. M. Et Al. Rob 2: A Revised Tool For Assessing Risk Of Bias In Randomised Trials. *BMJ* 2019;366:L4898.
- [5] Shea B. J.; Reeves B. C.; Wells G.; Thuku M.; Hamel C.; Moran J.; Moher D.; Tugwell P.; Welch V.; Kristjansson E.; Henry D. AMSTAR 2: A Critical Appraisal Tool For Systematic Reviews That Include Randomised Or Non-Randomised Studies Of Healthcare Interventions, Or Both. *BMJ* 2017;358:J4008.
- [6] Guyatt G. H.; Oxman A. D.; Vist G. E.; Kunz R.; Falck-Ytter Y.; Alonso-Coello P.; Schünemann H. J. GRADE: An Emerging Consensus On Rating Quality Of Evidence And Strength Of Recommendations. *BMJ* 2008;336(7650):924–926.
- [7] Bardin L. *Análise De Conteúdo.* 3ª Ed. São Paulo: Edições 70; 2011.
- [8] Creswell J. W. *Educational Research: Planning, Conducting, And Evaluating Quantitative And Qualitative Research.* 4th Ed. Boston: Pearson; 2013.
- [9] Yin R. K. *Case Study Research And Applications: Design And Methods.* 6th Ed. Thousand Oaks: Sage Publications; 2014.
- [10] Field A. *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics.* 4th Ed. London: Sage Publications; 2013.
- [11] Mchugh M. L. Interrater Reliability: The Kappa Statistic. *Biochem. Med.* 2012;22(3):276–282.
- [12] Petersen C.; Jensen M.; Andersen S. Developing And Validating A Survey Instrument. *Evaluat. Program Plann.* 2014;45:12–20.