

FORMAÇÃO CONTINUADA E POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO IFRJ: UM OLHAR SOBRE A APLICAÇÃO DO ART. 27 DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NOS CAMPI DA REGIÃO SUL FLUMINENSE

CONTINUOUS TEACHER TRAINING AND INCLUSION POLICIES AT IFRJ: A LOOK INTO THE IMPLEMENTATION OF ARTICLE 27 OF THE INCLUSIVE SPECIAL EDUCATION POLICY IN THE SOUTHERN FLUMINENSE REGION CAMPUSES

*Bianca Alves Brandorfe **

*Maria de Lourdes Fernandes de Medeiros***

RESUMO

Este artigo investiga a aplicação do Art. 27 da Política de Educação Especial Inclusiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), com foco nas ações de formação continuada voltadas ao aperfeiçoamento de saberes e experiências docentes. A pesquisa, de natureza quantitativa, exploratória e descritiva, utilizou um formulário com perguntas fechadas enviado a docentes de campi da Região Restrita do IFRJ. Os dados foram analisados por meio de estatísticas descritivas simples (frequências e percentuais). Os resultados revelam baixa adesão às formações ofertadas, destacando desafios como a falta de formação adequada e recursos institucionais. Apesar disso, os docentes reconhecem oportunidades significativas, como o fortalecimento da cultura inclusiva e o desenvolvimento profissional. A análise aponta para a necessidade de políticas mais estruturadas e contínuas de formação docente em inclusão.

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

ABSTRACT

This article investigates the implementation of Article 27 of the Inclusive Special Education Policy at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio de Janeiro (IFRJ), focusing on continuing education initiatives aimed at enhancing teachers' knowledge and experience. The research, quantitative in nature and exploratory-descriptive in design, used a closed-question survey sent to faculty members from IFRJ campuses in the restricted region. Data were analyzed using simple descriptive statistics (frequencies and percentages). Results show low participation in the offered training programs, with challenges such as lack of adequate preparation and institutional support. Nevertheless, teachers recognize significant opportunities, including the strengthening of an inclusive culture and professional

* Bianca Alves Brandorfe – Técnica em Enfermagem do Trabalho no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Especialista em Educação Especial e Inovação Tecnológica pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Centro Universitário União das Américas – Descomplica; e em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Mestranda em Tecnologias Emergentes na Educação pela MUST University. E-mail: bianca.araujo@ifrj.edu.br

** Maria de Lourdes Fernandes de Medeiros – Professora orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso. Técnica Administrativa na UFERSA. Coordenadora da coordenação de Ações Afirmativas, Diversidade e Inclusão Social (CAADIS). Licenciada em Pedagogia. Especialista em Supervisão Escolar. Mestre em Ambiente, Tecnologia e Sociedade. Professora da Rede Estadual (atuando na Educação Básica).

development. The analysis highlights the need for more structured and continuous teacher training policies in inclusion.

Keywords: *Inclusive education. Continuing education. Public policy. Teaching.*

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a inclusão educacional tem se consolidado como um dos principais desafios e compromissos das políticas públicas brasileiras. Mais do que garantir o acesso à educação, este movimento busca assegurar a equidade de oportunidades para todos os estudantes, na promoção de um ambiente que valorize a diversidade, com foco na eliminação das barreiras sociais, educacionais e atitudinal. Assim, essas políticas foram se fortalecendo com base nas Diretrizes internacionais: como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), no reforço de que os sistemas educacionais precisassem fazer adequações para acolher plenamente os estudantes, independente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais.

No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, Lei nº 13.146/2015) representa um marco significativo ao estabelecer medidas que garantem o direito à educação inclusiva, além de promover a cidadania e a inclusão social. Essa normativa converge para um modelo educacional que não apenas inclui, mas também transforma a realidade dos estudantes ao integrá-los de forma plena aos meios de convivência na sociedade.

No contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) desempenha um papel fundamental na implementação de práticas inclusivas, alinhando-se às diretrizes nacionais e internacionais. A Política de Educação Especial Inclusiva do IFRJ, formalizada pela Resolução ConSup/IFRJ nº 125, de 2023, evidencia a importância da formação continuada de professores como ferramenta indispensável para consolidar práticas pedagógicas eficazes e inclusivas. Esse objetivo se configura no Artigo 27 da citada resolução, ao destacar o aperfeiçoamento constante dos saberes e práticas docentes como uma estratégia para superar os desafios específicos da inclusão educacional.

Corroborando com a proposta da política de Inclusão do IFRJ, pesquisas recentes, como as de Cardoso et al. (2024), apontam que, apesar da disseminação do conceito de Educação Inclusiva, equívocos ainda persistem entre os docentes, reforçando a necessidade de maior clareza teórica e suporte na formação continuada. Pois apesar dos avanços e pesquisas realizadas nos últimos anos no contexto da educação inclusiva, a categoria docente ainda enfrenta uma variedade elevada de desafios na atuação em sala de aula com os estudantes que

têm algum tipo de deficiência ou atípico de desenvolvimento e aprendizagem. Desafios estes que se aplicam desde as áreas pedagógicas, passando pelas emocionais, físicas e até as sociais, que implicam realizar cotidianamente e continuamente a acessibilidade curricular e pedagógica, adequações a metodologia, aquisição de experiência e de conhecimento para atender às peculiaridades das necessidades individuais de cada estudante do contexto da educação inclusiva, o que pode ser extremamente desafiador para o professor na prática pedagógica em sala de aula.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a aplicação do Artigo 27 da Política de Educação Especial Inclusiva do IFRJ, focando nas ações de formação continuada voltadas ao desenvolvimento de saberes e experiências dos docentes. A pesquisa abrange os professores efetivos e substitutos dos campi da região Sul Fluminense do IFRJ, buscando traçar um panorama das percepções, desafios e oportunidades enfrentados no contexto educacional.

Os resultados esperados desta investigação incluem a identificação de boas práticas e lacunas na formação continuada, se houver, e na efetivação da Política Pública de Inclusão no IFRJ de acordo com a Resolução ConSup/IFRJ nº 125, de 2023. Além de contribuir para o aprimoramento das estratégias pedagógicas e de gestão na referida instituição, espera-se que os achados fortaleçam o diálogo entre pesquisadores, gestores e docentes, promovendo uma educação mais equitativa e inclusiva.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Educação Inclusiva: Princípios e Legislação

A educação inclusiva é um modelo educacional que busca garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais. Esse conceito se fundamenta na eliminação de barreiras ao aprendizado e na construção de ambientes escolares acessíveis, saudáveis e adaptáveis às diversas necessidades dos alunos.

Segundo Booth e Ainscow (2002), a inclusão deve ser entendida como um processo contínuo, no qual as escolas precisam desenvolver práticas que promovam participação plena e equitativa para todos os estudantes. Esse modelo pedagógico reconhece que as diferenças

individuais não devem ser motivo de exclusão, mas sim de oportunidades para transformar o ensino.

2.1.1 Princípios da Educação Inclusiva

A educação inclusiva se fundamenta em princípios que orientam a construção de um sistema educacional comprometido com a equidade, a justiça social e o respeito à diversidade. Esses princípios não apenas norteiam políticas públicas, mas também exigem mudanças profundas nas práticas pedagógicas, na cultura institucional e na formação dos profissionais da educação.

Entre os fundamentos essenciais da inclusão, destacam-se:

- Direito à educação para todos, garantindo igualdade de acesso e oportunidades. Esse princípio está amparado por legislações nacionais e internacionais que reconhecem a educação como um direito humano fundamental. A igualdade de acesso, no entanto, não se limita à matrícula, mas envolve a garantia de permanência, participação e aprendizagem significativa para todos os estudantes.
- Eliminação de barreiras físicas, comunicacionais e pedagógicas, assegurando que o ambiente escolar seja acessível em todos os aspectos. Isso inclui desde a adequação arquitetônica até a flexibilização curricular e o uso de recursos de acessibilidade, como tecnologias assistivas e materiais adaptados. Segundo Booth e Ainscow (2002), a inclusão é um processo contínuo de identificação e superação de barreiras à participação e à aprendizagem.
- Apoio à diversidade, promovendo estratégias educacionais que respeitem os diferentes ritmos, estilos e necessidades de aprendizagem. A diversidade deve ser compreendida como um valor pedagógico, e não como um desafio a ser superado. Para isso, urge a necessidade do uso de metodologias ativas, avaliações diferenciadas e práticas colaborativas que favoreçam a participação de todos.
- Valorização das diferenças, reconhecendo que cada estudante possui singularidades que enriquecem o processo educativo. A escola inclusiva não busca homogeneizar, mas sim acolher e potencializar as múltiplas formas de ser, aprender e conviver. Como afirmam Cardoso et al. (2024), a diversidade deve ser assumida como um princípio formativo, presente nas políticas institucionais e nas ações cotidianas da escola.
- Formação continuada de professores, permitindo que os docentes desenvolvam competências para lidar com a complexidade da sala de aula inclusiva. A qualificação

profissional é condição indispensável para a efetivação da inclusão, pois possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas acessíveis, éticas e sensíveis às necessidades dos estudantes (SASSAKI, 2020).

Esses princípios, quando assumidos de forma integrada, contribuem para a construção de uma escola democrática, que reconhece o direito de todos à aprendizagem e à participação plena. Conforme Cardoso et al. (2024), a efetivação da inclusão exige uma transformação sistêmica nas instituições educacionais, envolvendo a reformulação das práticas pedagógicas, a revisão do papel do professor e a valorização da diversidade como eixo estruturante do projeto político-pedagógico.

2.1.2 Legislação Nacional sobre Educação Inclusiva

A legislação brasileira estabelece um conjunto de normas que asseguram o direito à educação inclusiva, reconhecendo a diversidade como um valor a ser promovido e protegido no ambiente escolar. Essas normativas orientam as instituições de ensino a adotarem práticas pedagógicas acessíveis, a eliminarem barreiras e a garantirem suporte adequado aos estudantes público-alvo da educação especial.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) determina que as escolas devem oferecer suporte pedagógico e eliminar barreiras físicas e metodológicas. Em seu Artigo 28 estabelece diretrizes para a adaptação curricular e a formação docente, assegurando recursos de apoio aos estudantes com deficiência (BRASIL, 2015). A LBI reforça que a recusa de matrícula de estudantes com deficiência constitui discriminação e, portanto, é vedada por lei.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) estabelece em seu Artigo 58, que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, com serviços de apoio especializados. Essa diretriz reafirma o princípio da inclusão como parte integrante do sistema educacional. No entanto, como observa Ribeiro (2024), a implementação da LDB ainda enfrenta desafios práticos, como a falta de infraestrutura adequada, a escassez de materiais acessíveis e a formação insuficiente dos docentes para lidar com a diversidade em sala de aula.

Resolução ConSup nº 125/2023 – IFRJ

No âmbito institucional, a Resolução ConSup nº 125/2023 do Instituto Federal do Rio de Janeiro estabelece a Política de Educação Especial Inclusiva da instituição. O documento define diretrizes para a promoção da acessibilidade, o atendimento educacional especializado e a formação continuada dos profissionais da educação. O Art. 27 da resolução destaca que a

capacitação permanente dos docentes é um dos pilares para garantir práticas pedagógicas inclusivas e efetivas (IFRJ, 2023). Essa política representa um avanço importante na consolidação de uma cultura institucional comprometida com a equidade e a justiça educacional.

Essas legislações, embora fundamentais, ainda enfrentam desafios em sua aplicação cotidiana. A efetivação da inclusão depende não apenas da existência de normas, mas de ações concretas que assegurem condições reais de aprendizagem para todos os estudantes. Isso inclui investimentos em infraestrutura, compromisso com a formação continuada dos docentes, recursos pedagógicos e acompanhamento especializado, de modo a transformar os princípios legais em práticas escolares consistentes e sustentáveis.

2.1.3 Legislação Internacional sobre Educação Inclusiva

A legislação brasileira é influenciada por documentos internacionais que consolidam o princípio da inclusão educacional como um direito universal e inalienável. Esses marcos normativos globais orientam políticas públicas em diversos países e reforçam o compromisso dos Estados com a promoção de sistemas educacionais mais justos, equitativos e acessíveis.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada na Espanha em 1994, é um dos documentos mais importantes no campo da educação inclusiva. Ela afirma que:

As escolas regulares com orientação inclusiva representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e alcançar educação para todos (UNESCO, 1994, p.ix).

O documento recomenda que os sistemas educacionais sejam organizados para eliminar barreiras à aprendizagem e à participação, promovendo a formação continuada dos professores e a adaptação dos currículos às necessidades dos estudantes.

Aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) em 2006 e ratificada pelo Brasil em 2008, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência estabelece, em seu Artigo 24, que os Estados Partes devem assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. A convenção reforça que a educação deve ser oferecida em igualdade de condições, com garantia de acessibilidade, apoio individualizado e formação adequada dos profissionais da educação (ONU, 2006). Ao reconhecer a inclusão como um direito humano fundamental, o

documento amplia a responsabilidade dos governos na construção de políticas educacionais que respeitem a dignidade e a autonomia das pessoas com deficiência.

Esses instrumentos internacionais não apenas inspiram a legislação nacional, mas também funcionam como parâmetros éticos, morais e políticos para a construção de sistemas educacionais mais democráticos. Sua adoção resulta no compromisso dos Estados com a transformação das práticas escolares, a superação de modelos excludentes e a promoção de uma cultura de respeito à diversidade.

2.2 Formação Continuada de Professores para Promoção da Inclusão

A formação continuada dos docentes é essencial para garantir uma educação inclusiva de qualidade, pois permite que os mesmos aprimorem suas práticas pedagógicas, tornando-as mais acessíveis, equitativas e sensíveis à diversidade dos estudantes. A inclusão escolar exige não apenas boa vontade, mas conhecimento técnico, reflexão crítica, compromisso ético e legal com a transformação das práticas educativas. Segundo Capellini e Zerbato (2022), professores iniciantes frequentemente relatam não ter formação suficiente para atender estudantes com alguma deficiência e/ou transtornos do Espectro Autista (TEA) enquanto docentes em atuação apontam a ausência de cursos de formação continuada sobre a temática Educação Inclusiva. Essa lacuna na formação dificulta a aplicação de metodologias eficazes, gerando insegurança no planejamento e na execução de atividades acessíveis a todas as pessoas.

Ribeiro (2024, p. 45), reforça essa análise ao afirmar que a ausência de ações formativas voltadas para a inclusão leva muitos professores da Rede Federal a enfrentarem suas práticas com insegurança, improviso e sentimento de despreparo, o que reforça a necessidade de políticas institucionais que qualifiquem o trabalho docente.

Essa compreensão vai de encontro com Alonso et al. (2022), que destacam que a formação continuada é um processo amplo, dinâmico e permanente, essencial para acompanhar as mudanças na sociedade e na educação. Segundo os autores, garantir a inclusão escolar vai além de normativas; é necessário que a prática docente seja efetiva e colaborativa, respeitando os ritmos de aprendizagem dos alunos e valorizando a diversidade como princípio educativo.

Tanto Ribeiro (2024) quanto Alonso *et al.* (2022) destacam que a formação continuada é um pilar fundamental para a efetivação da educação inclusiva. Enquanto Ribeiro evidencia, a partir de contextos institucionais da Rede Federal, os desafios vivenciados por professores diante da falta de ações formativas específicas, Alonso *et al.* ampliam a discussão ao enfatizar

que a formação precisa ser sensível às transformações sociais e escolares, e favorecer a construção coletiva de saberes.

Essa necessidade de formação continuada dos professores está respaldada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), que, no Artigo 67, determina "os sistemas de ensino assegurarão aos professores da educação básica formação continuada, incluindo, entre outros aspectos, aperfeiçoamento profissional e atualização". Além disso, como observa Zerbato (2018, p. 43-44), as práticas inclusivas exigem que professores e equipe escolar assumam uma postura crítica diante do currículo, revendo concepções e desenvolvendo estratégias comprometidas com a justiça educacional. A formação docente, portanto, deve ser pensada como um direito profissional estruturado, com oferta constante e articulada entre teoria e prática.

Como sintetiza Alonso *et al.* (2022), a ausência de formação tende a perpetuar práticas excludentes, enquanto processos formativos colaborativos elevam a qualidade do ensino e fortalecem o papel social da escola. Nesse sentido, "a inclusão só ocorre se houver aprendizagem" (SOUZA e RODRIGUES, 2015, apud ALONSO *et al.*, 2022, p. 41), o que evidencia que a formação do professor não deve apenas instrumentalizar, mas promover um repensar constante de sua prática pedagógica e de sua função como agente de transformação social.

2.3 Desafios e Oportunidades Formativa na Educação Inclusiva

A educação inclusiva avança no Brasil impulsionada por legislações e diretrizes que buscam garantir o direito de todos os estudantes à aprendizagem. No entanto, sua implementação enfrenta obstáculos significativos, exigindo um esforço contínuo para que as políticas inclusivas se tornem uma realidade efetiva nas escolas. Entre os principais desafios estão a preparação dos docentes, a infraestrutura inadequada, a resistência institucional e as dificuldades na acessibilidade curricular. Ao mesmo tempo, novas oportunidades surgem por meio de iniciativas de capacitação, práticas colaborativas e avanços em metodologias de ensino, possibilitando um cenário mais acessível e equitativo.

Um dos entraves mais recorrentes está na formação inicial e continuada dos professores. Capellini e Zerbato (2022) destacam que muitos docentes relatam não se sentirem preparados para atuar com estudantes com deficiência, especialmente pela ausência de conteúdos específicos nos cursos de licenciatura. Ribeiro (2024) complementa essa análise ao afirmar que, mesmo entre os professores em exercício, a falta de ações formativas voltadas à inclusão

compromete a aplicação de metodologias acessíveis e gera insegurança no planejamento pedagógico.

Carlou e Nascimento (2024) reforçam que, apesar de avanços institucionais, a escassez de investimentos em formação continuada ainda representa uma barreira significativa à consolidação de práticas inclusivas. Essa limitação evidencia a necessidade de políticas educacionais sustentáveis, que articulem formação, infraestrutura e acompanhamento pedagógico.

Ampliando essa discussão, Alonso *et al.* (2022) contribuem com uma perspectiva mais abrangente ao afirmarem que a inclusão escolar só ocorre quando há aprendizagem, e que isso depende diretamente do papel da prática docente. Para os autores, a formação continuada precisa ser contínua, coletiva e sensível às transformações da sociedade e da escola. Essa análise dialoga com Ribeiro (2024), que aponta que, na Rede Federal, muitos docentes enfrentam o desafio de atuar sem o preparo necessário, o que compromete a aplicação de metodologias acessíveis. Ambas as pesquisas convergem ao demonstrar que a formação docente é um elemento central para superar os obstáculos da inclusão e transformar as oportunidades existentes em práticas concretas e eficazes.

A infraestrutura das escolas também representa um entrave significativo. Barreiras arquitetônicas, ausência de materiais adaptados e dificuldades na implementação de tecnologias assistivas limitam a participação de estudantes com deficiência. Informação essa corroborada por Zerbato (2018, p. 43-44), a ausência de acessibilidade física e pedagógica compromete a efetividade dos princípios da inclusão, tornando o ambiente escolar menos acolhedor e equitativo. Essa limitação do ambiente escolar é também discutida por Alonso *et al.* (2022), ao afirmarem que a inclusão só ocorre se houver aprendizagem, e que isso depende diretamente de práticas pedagógicas ajustadas às realidades dos estudantes, o que exige, entre outros fatores, infraestrutura acessível e apoio institucional consistente.

Outro desafio é a resistência institucional e cultural, que se manifesta na dificuldade das escolas em romper com modelos tradicionais de ensino. Segundo Carlou e Nascimento (2024), a inclusão exige uma mudança na visão dos gestores e professores sobre a diversidade, além da acessibilidade das práticas pedagógicas para atender todos os estudantes de maneira eficaz.

Por fim, a adaptação curricular ainda é uma barreira em muitas escolas. Conforme destaca Ribeiro (2024), a flexibilização dos conteúdos e a adoção de recursos didáticos diferenciados são fundamentais para garantir a aprendizagem de estudantes com necessidades

educacionais específicas. No entanto, a falta de diretrizes claras sobre como realizar essas acessibilidades gera insegurança entre os professores.

Apesar das dificuldades, há iniciativas que apontam caminhos promissores para a educação inclusiva. Um dos avanços mais significativos está na capacitação contínua dos professores, possibilitando o desenvolvimento de práticas pedagógicas acessíveis e eficazes. Segundo Zerbato (2018, p. 43-44), a troca de experiências entre docentes e especialistas tem demonstrado resultados positivos na implementação de estratégias inclusivas.

As práticas colaborativas entre professores e demais profissionais da escola também desempenham um papel essencial na inclusão. Para Capellini e Zerbato (2022), a formação de equipes interdisciplinares contribui para um ambiente escolar mais preparado para atender a diversidade dos alunos.

Além disso, a valorização de metodologias inovadoras, como o Desenho Universal da Aprendizagem – DUA, muito utilizado atualmente, permite a criação de estratégias mais acessíveis. Conforme destaca Zerbato e Mendes (2021), essa abordagem favorece a participação ativa dos estudantes e possibilita a construção de um ensino mais equitativo, ao considerar múltiplas formas de representação, expressão e engajamento. Nesse mesmo sentido, Bacich e Moran (2018) apontam que as metodologias ativas representam uma oportunidade concreta de inovação pedagógica, ao colocarem o estudante no centro do processo de aprendizagem e promover maior autonomia, colaboração e protagonismo. Estratégias como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos e o uso de tecnologias digitais ampliam as possibilidades de participação dos estudantes com deficiência, contribuindo para a construção de ambientes mais inclusivos e responsivos às necessidades educacionais específicas.

Dessa forma, a educação inclusiva segue como um processo dinâmico, que depende da superação de desafios, do fortalecimento das políticas públicas e do compromisso das instituições de ensino. Nesse sentido, Ribeiro e Ferreira (2024) reforçam que a efetivação da inclusão, especialmente na Educação Profissional e Tecnológica, exige ações intersetoriais articuladas às práticas docentes, com foco na permanência e no êxito dos estudantes com deficiência e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa perspectiva complementa as contribuições de Ribeiro (2024), que, ao abordar a realidade da Rede Federal, destaca os obstáculos enfrentados pelos docentes diante da ausência de formações específicas para a inclusão.

Nesse contexto, destaca-se que o Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) vem desenvolvendo políticas institucionais que buscam responder a essas demandas com solidez. A

aprovação da Resolução ConSup nº 125/2023, que institui a Política de Educação Especial Inclusiva da instituição, representa progresso significativo na consolidação de diretrizes voltadas à inclusão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. Dentre suas determinações, o artigo 27 estabelece a formação continuada como eixo estruturante para qualificar os profissionais da educação, assegurando práticas pedagógicas acessíveis, equitativas e alinhadas à diversidade. Ao regulamentar a formação dos servidores como parte indissociável da política institucional inclusiva, o IFRJ afirma seu compromisso com uma educação pública capaz de promover o acesso, a permanência e o êxito de todos os estudantes.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa foi estruturada a partir de um planejamento cuidadoso, com a elaboração de um questionário fechado, enviado por meio de formulário online (*Google Forms*), com o intuito de coletar dados diretamente com docentes do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), especificamente dos campi localizados na Região Sul Fluminense do IFRJ. O instrumento abarcou três eixos:

- As modalidades de formação continuada ofertadas;
- Os níveis de participação e engajamento docente;
- Os principais desafios e oportunidades na implementação do Art. 27 da Política de Educação Especial Inclusiva do IFRJ.

Todas as perguntas foram fechadas, o que facilitou a análise quantitativa por meio de estatísticas descritivas simples, como frequências absolutas e relativas. O questionário passou por revisão prévia, assegurando clareza, pertinência e aderência aos objetivos do estudo.

Foram convidados todos os professores efetivos e temporários dos campi da Região Sul Fluminense. A amostra foi definida com base nos dados do Observatório do IFRJ: Portal de Informações Estratégicas, disponível no site institucional do IFRJ, considerando filtros por campus e cargo. Ao todo, 240 docentes foram convidados a participar da pesquisa, a qual contou com o apoio das direções de ensino, coordenações de curso e setores de extensão para estimular a adesão. O formulário esteve disponível de 16 de abril a 16 de maio de 2025.

Após a coleta, os dados foram organizados em planilhas, permitindo a sistematização e visualização dos resultados por meio de gráficos e percentuais de frequência. Embora o estudo tenha adotado uma abordagem predominantemente quantitativa, a análise também considerou aspectos institucionais e contextuais. Essa leitura crítica não caracteriza uma abordagem

qualitativa formal, mas permite inferências significativas sobre o engajamento docente e os limites na efetivação das formações continuadas voltadas à inclusão.

Os resultados serão apresentados na seção “Resultados e Discussão”, com foco na participação dos(as) docentes, nas fragilidades observadas e em recomendações para aprimorar a política institucional de inclusão no campus foco da pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

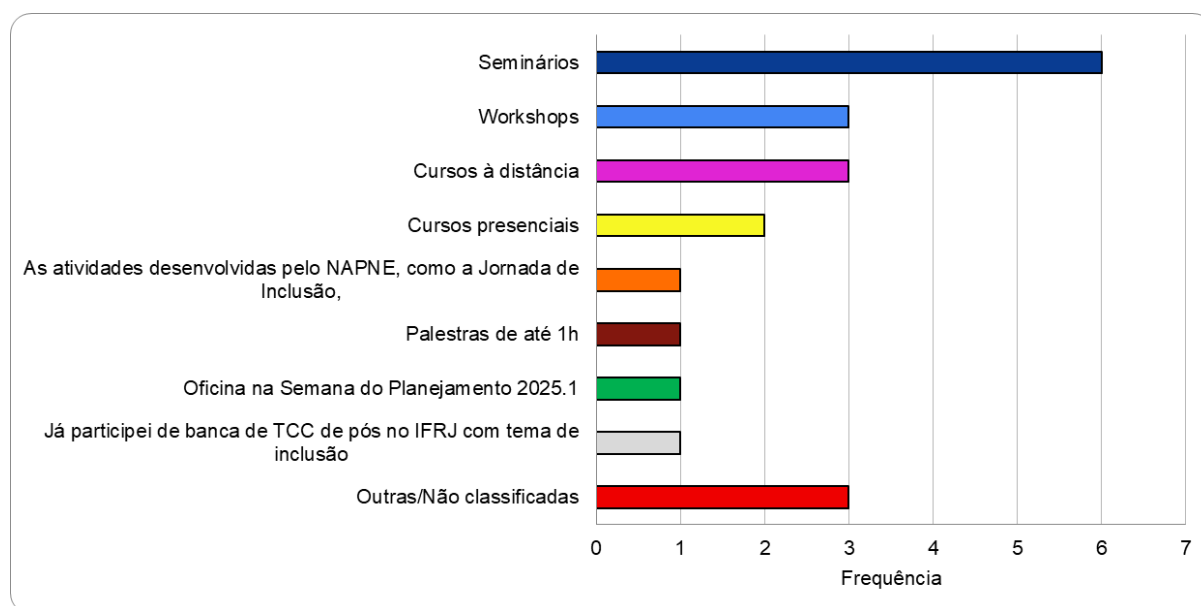
A análise dos dados coletados por meio do questionário aplicado aos docentes da Região Sul Fluminense do IFRJ permitiu identificar aspectos relevantes sobre a aplicação do Art. 27 da Política de Educação Especial Inclusiva da instituição. Os resultados foram organizados em três eixos principais: 1. modalidades de formação continuada ofertadas; 2. níveis de participação e engajamento docente; e 3. desafios e oportunidades na implementação das políticas de inclusão.

4.1 Modalidades de formações continuadas em inclusão ofertadas pelo IFRJ

As respostas dos docentes da Região Sul Fluminense do IFRJ indicam que há diferentes tipos de formações continuadas em inclusão sendo ofertadas, embora com alcance limitado. Entre os 20 participantes da pesquisa, 12 afirmaram já ter participado de alguma formação, enquanto 8 declararam nunca ter tido essa oportunidade. Como a pergunta permitia múltiplas

respostas, foram registradas 21 participações no total. As modalidades mais mencionadas foram seminários, workshops e cursos a distância.

Gráfico 1 – Modalidades de formações continuadas em inclusão ofertadas pelo IFRJ



Fonte: Pesquisa da autora, 2025.

Alguns docentes marcaram mais um uma opção, por isso a soma das categorias ultrapassa 100%.

A análise mostra que as formações oferecidas até o momento têm ocorrido principalmente em formatos pontuais e com foco teórico. Atividades com abordagem prática, como oficinas e formações em serviço, foram pouco citadas. Essa distribuição sugere que, embora existam iniciativas, elas não têm ocorrido de forma contínua nem com acompanhamento pedagógico. Ribeiro (2024) observa que, nos Institutos Federais, as formações sobre inclusão costumam ser esporádicas e pouco integradas à rotina docente. Alonso et al. (2022) reforçam que a formação continuada precisa estar conectada ao cotidiano escolar e favorecer a construção coletiva de estratégias pedagógicas.

A Resolução ConSup nº 125/2023, que institui a Política de Educação Especial Inclusiva do IFRJ, estabelece no Artigo 27 que a formação continuada é uma das bases para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Os dados da pesquisa indicam que ainda é

necessário ampliar essas ações, tanto em frequência quanto em formato, para que atendam melhor às necessidades dos professores.

A formação continuada pode contribuir diretamente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais acessíveis. Quando planejada com base nas demandas reais dos docentes, ela favorece a troca de experiências, a criação de estratégias adaptadas e o fortalecimento do trabalho com a diversidade. Além disso, pode ajudar a reduzir a insegurança relatada por professores ao lidar com a legislação e com as exigências institucionais. Para que o Artigo 27 seja efetivamente aplicado, é necessário que as formações sejam regulares, práticas e compatíveis com a realidade das salas de aula.

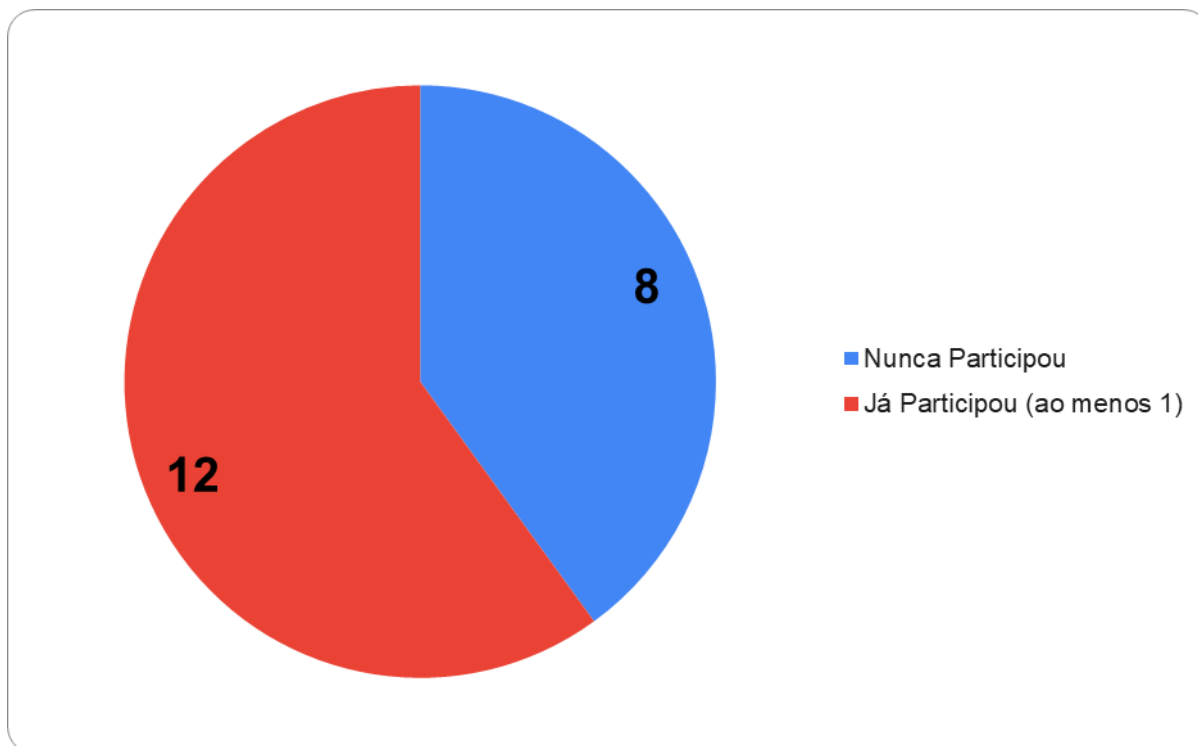
4.2 Frequência e engajamento docente

Além de identificar as modalidades de formação continuada oferecidas, buscou-se compreender com que frequência os(as) docentes participam dessas ações e como avaliam seu próprio nível de engajamento. As respostas indicam que a maioria dos participantes relatam uma frequência de participação anual ou eventual, enquanto apenas uma parcela reduzida afirma participar com regularidade.

Um dado particularmente relevante para a compreensão do cenário da formação continuada é a expressiva quantidade de docentes que nunca participaram de formações voltadas à inclusão. Do total de 20 respondentes, 8 docentes (equivalente a 40%) declararam essa ausência, conforme apresentado no Gráfico 2. Esse número evidencia uma lacuna significativa na efetivação das políticas institucionais de formação, especialmente considerando o papel central que essas ações desempenham na promoção de práticas pedagógicas inclusivas.

No que se refere ao engajamento, a maioria dos docentes se classifica como frequentemente engajada. No entanto, também foram registradas respostas nas categorias “engajamento esporádico” e “baixo envolvimento”, o que sugere que a adesão às formações ainda não está plenamente consolidada. Essa variação aponta para a necessidade de estratégias mais eficazes de mobilização e sensibilização, capazes de promover uma participação mais ampla, contínua e significativa por parte do corpo docente.

Gráfico 2 – Frequência de participação nas formações continuadas



Fonte: Pesquisa da autora, 2025

Entre os oito docentes que afirmaram nunca ter participado de formações continuadas em inclusão, os principais motivos apontados foram a falta de oferta e a falta de tempo disponível. Cada um desses fatores correspondeu a um terço das respostas, considerando que os participantes podiam selecionar mais de uma alternativa, totalizando nove respostas no Gráfico 3.

Esse resultado indica que a baixa participação nas formações está relacionada a dificuldades concretas enfrentadas pelos professores no dia a dia. A ausência de ações formativas regulares e a sobrecarga de trabalho dificultam o acesso às oportunidades de capacitação, o que pode comprometer a aplicação das políticas institucionais de inclusão. Sem atualização sobre práticas inclusivas, os docentes tendem a enfrentar desafios com insegurança e improviso, o que limita a adoção de estratégias pedagógicas adequadas.

Além disso, quando a formação continuada não é tratada como parte da rotina profissional, seja por falta de oferta, incentivo ou condições adequadas de participação, o

próprio objetivo da política institucional fica enfraquecido. A qualificação docente é essencial para que as diretrizes da inclusão se concretizem na prática escolar.

Gráfico 3 – Motivos da Não Participação em Formações Continuadas



Fonte: Pesquisa da autora, 2025

A presença simultânea das respostas “falta de oferta” e “falta de tempo disponível” reforça a necessidade de reorganizar as formações continuadas, tornando-as mais acessíveis e compatíveis com a rotina dos docentes. Isso inclui oferecer opções em horários mais flexíveis e com formatos que favoreçam a participação.

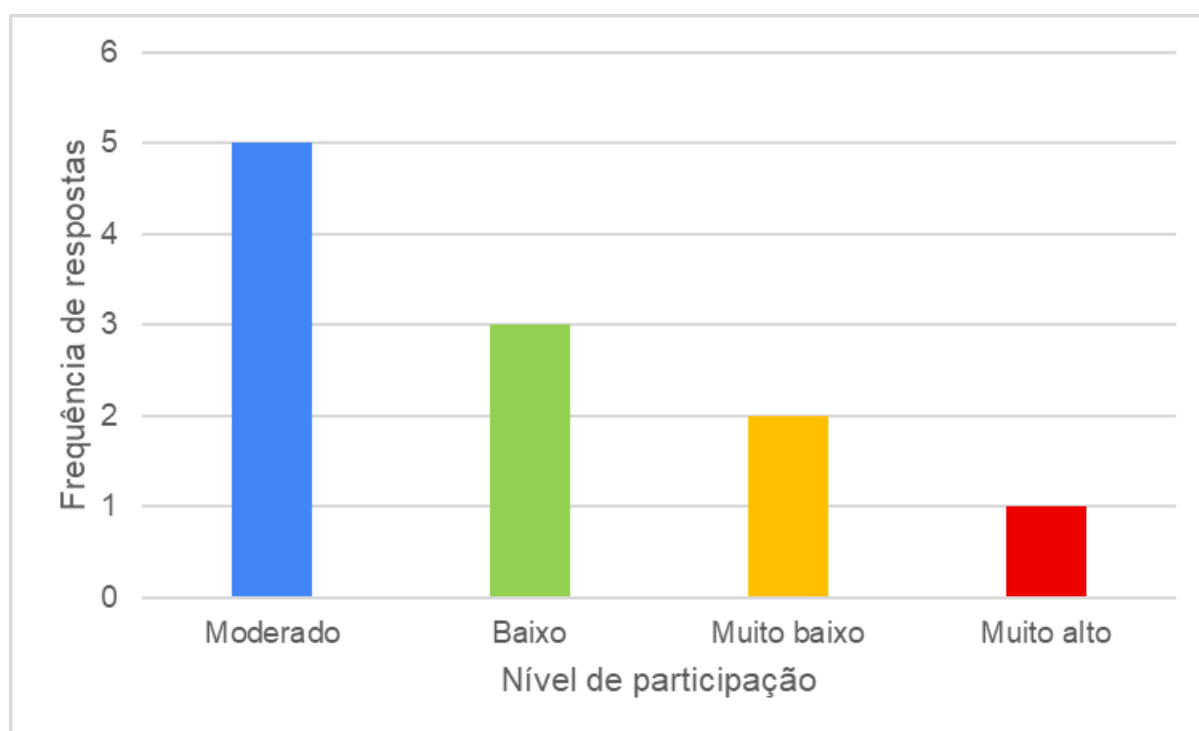
As menções à “falta de interesse pessoal” e à “falta de relevância percebida” sugerem que os temas abordados nem sempre dialogam com as necessidades reais dos professores. Esse dado aponta para possíveis falhas na comunicação institucional e na escolha dos conteúdos, indicando que as formações precisam ser mais conectadas ao cotidiano pedagógico e às demandas concretas da prática docente.

Entre os docentes que participaram de formações continuadas, a maioria declarou um nível de participação moderado (Gráfico 4). Embora esse resultado indique algum grau de envolvimento, também foram registradas respostas nos níveis “baixo” e “muito baixo”. Isso

mostra que, mesmo entre os que acessam essas formações, o engajamento ainda é limitado em termos de frequência e profundidade.

Essa limitação pode estar relacionada ao formato das atividades oferecidas, à carga de trabalho dos docentes ou à percepção de que as formações não geram impacto direto na prática pedagógica. Esses fatores sugerem a necessidade de revisar a estrutura e os objetivos das ações formativas, para que elas se tornem mais relevantes e eficazes no cotidiano escolar.

Gráfico 4 – Nível de Participação

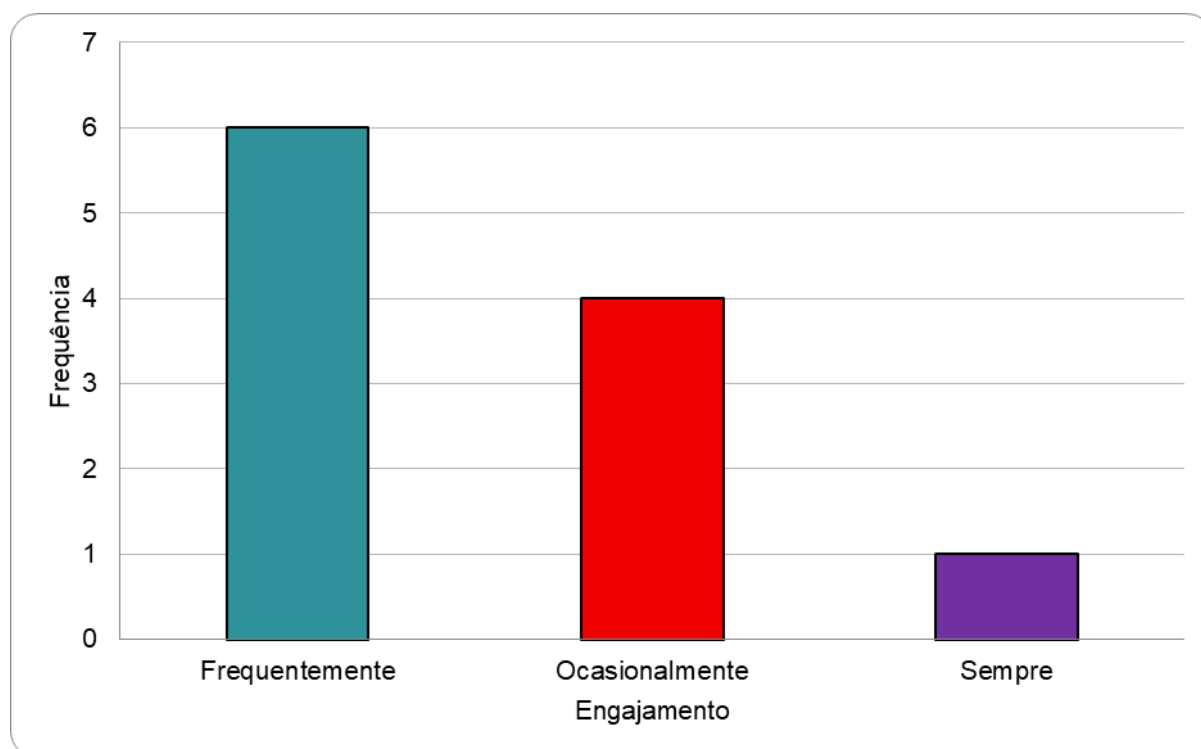


Fonte: Pesquisa da autora, 2025

Em relação ao engajamento durante as formações, as respostas também demonstram variação. As opções "Frequentemente" e "Ocasionalmente" foram as mais comuns, com poucos docentes reportando engajamento "Sempre" (Gráfico 5). Isso indica que, apesar de alguma

participação, o engajamento pleno e contínuo pode ser um desafio, refletindo talvez a qualidade ou o formato das formações.

Gráfico 5 – Engajamento dos participantes



Fonte: Pesquisa da autora, 2025

Esses dados revelam que há envolvimento com as formações, mas ele ocorre de forma irregular. Muitos docentes participam quando surge a oportunidade, mas não há um padrão sistemático de presença nem acompanhamento institucional que favoreça a continuidade.

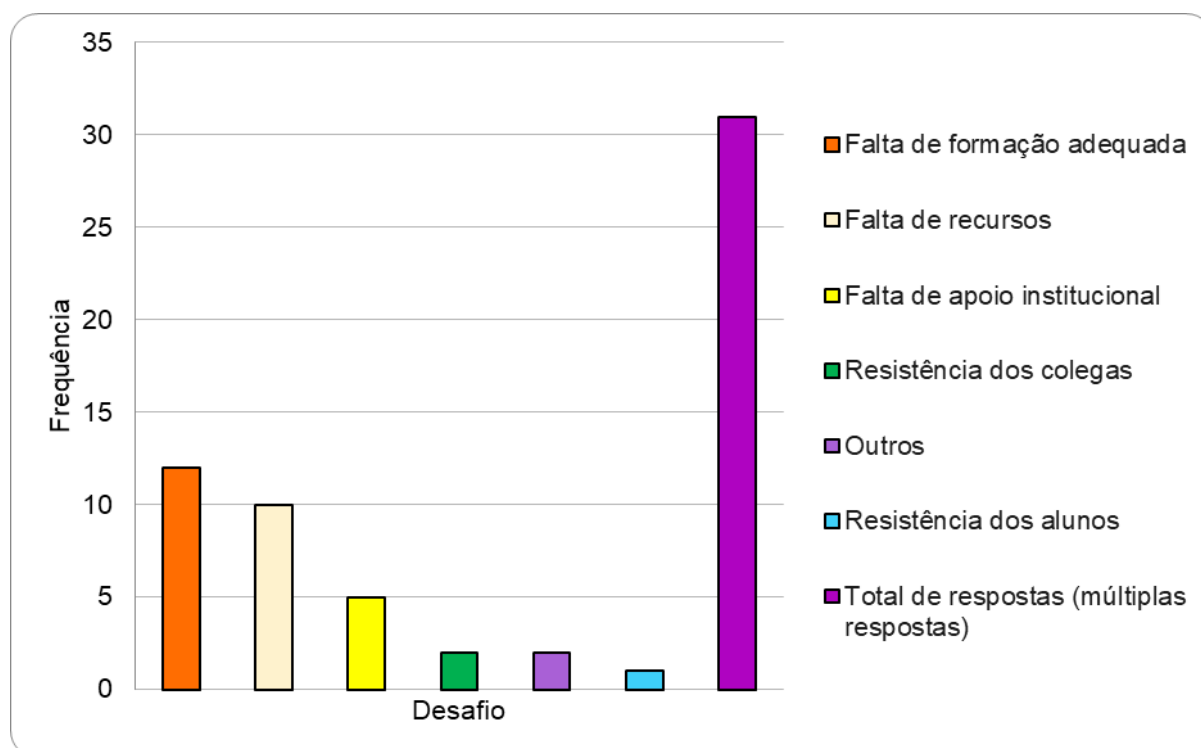
Essas evidências dialogam com a análise de Ribeiro (2024), que aponta a ausência de um plano formativo estruturado nos Institutos Federais, o que leva docentes a se envolverem pontualmente com formações, sem que isso se traduza em mudanças duradouras na prática. Alonso *et al.* (2022) reforçam que o engajamento só se fortalece quando a formação é pensada como parte da rotina docente, promovendo reflexão e troca de saberes.

4.3 Desafios e oportunidades na implementação das políticas de inclusão

Os principais desafios apontados pelos docentes são a falta de formação adequada e a falta de recursos, seguidos pela falta de apoio institucional (Gráfico 6). Esses resultados corroboram a necessidade de investimentos na capacitação dos docentes e na infraestrutura e

suporte necessários para a efetivação da inclusão. A multiplicidade de respostas (31 ao total) indica que os desafios são multifacetados e interligados.

Gráfico 6 – Desafios na implementação das políticas de inclusão no IFRJ



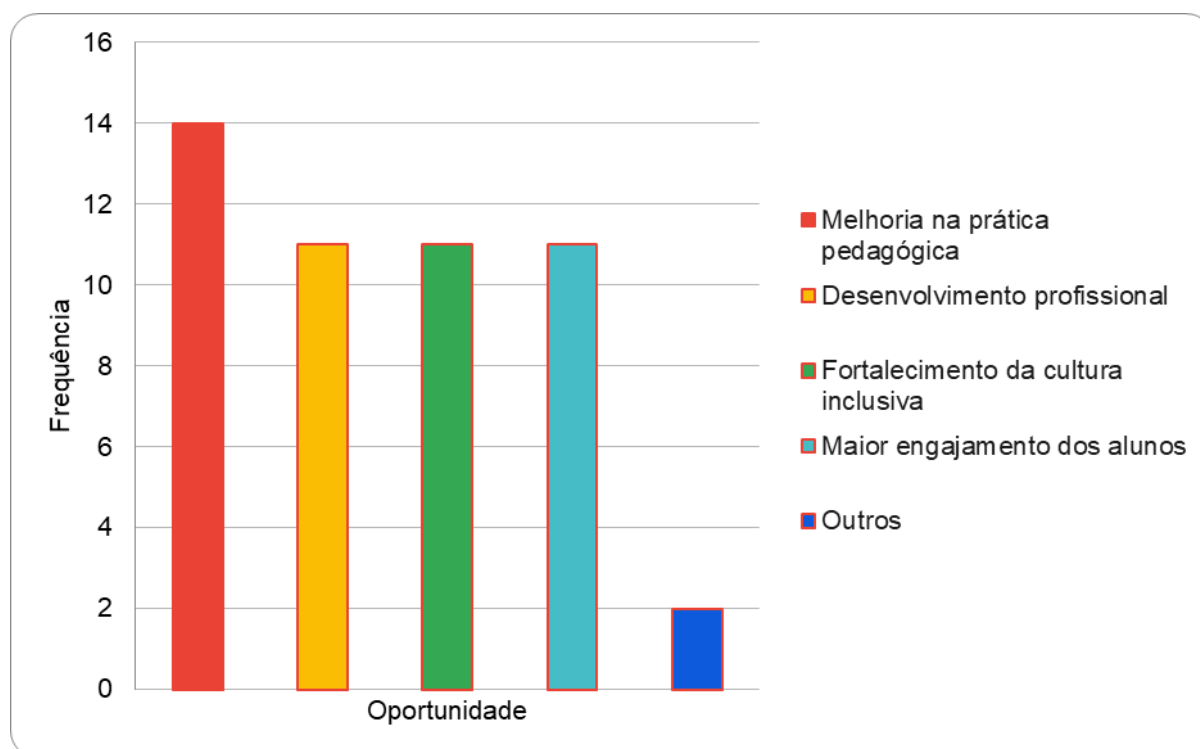
Fonte: Pesquisa da autora, 2025

Em paralelo a esses desafios, os dados também revelam oportunidades percebidas pelos docentes na prática cotidiana (Gráfico 7). Apesar das dificuldades, observou-se que os participantes também reconhecem efeitos positivos das ações inclusivas, mesmo que ainda ocorram de forma pontual. Entre as oportunidades mais citadas estão a melhoria na prática pedagógica, o desenvolvimento profissional, o fortalecimento da cultura inclusiva e o maior engajamento dos estudantes com deficiência.

A melhoria na prática pedagógica foi a oportunidade mais mencionada pelos participantes, seguida pelo desenvolvimento profissional, fortalecimento da cultura inclusiva e maior engajamento dos estudantes, conforme apresentado no Gráfico 7. Esses dados indicam

que, mesmo diante das dificuldades, os docentes reconhecem aspectos positivos nas ações voltadas à inclusão e nas formações continuadas.

Gráfico 7 – Oportunidades na implementação das políticas de inclusão no IFRJ



Fonte: Pesquisa da autora, 2025

Apesar disso, os resultados revelam uma diferença significativa entre o que está previsto nas normativas e o que ocorre na prática institucional. Embora exista um conjunto de legislações e documentos que orientam a inclusão — como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Declaração de Salamanca, a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e, no âmbito do IFRJ, a Resolução ConSup nº 125/2023 —, os dados apontam que a implementação dessas diretrizes ainda enfrenta limitações importantes.

A baixa adesão às formações continuadas, a escassez de recursos, a ausência de ações formativas específicas e a falta de infraestrutura adequada indicam que as condições reais de trabalho dos docentes não acompanham as exigências legais. Essa diferença pode estar relacionada às dificuldades enfrentadas pelos professores para participar de formações que

sejam regulares, contextualizadas e compatíveis com suas rotinas. Embora as políticas estejam formalmente estabelecidas, os recursos disponíveis e o apoio institucional ainda são limitados.

Outro aspecto observado nos dados é a contradição entre a percepção positiva dos docentes sobre os efeitos das ações inclusivas e a baixa participação nas formações. Cerca de 40% dos respondentes afirmaram nunca ter participado de formações em inclusão. Os principais motivos citados foram a falta de oferta e a indisponibilidade de tempo.

Esse contraste mostra que, mesmo reconhecendo a importância da formação continuada, muitos docentes ainda enfrentam barreiras que dificultam sua participação. As oportunidades são percebidas, mas os desafios práticos acabam limitando o envolvimento. Isso reforça a necessidade de repensar a forma como essas ações são organizadas e oferecidas.

Os achados desta etapa da pesquisa indicam que as formações continuadas precisam ser planejadas de forma mais realista, considerando o cotidiano dos professores. Elas devem ocorrer com regularidade, ter conteúdos relevantes e estar integradas à prática pedagógica. Além disso, o reconhecimento das oportunidades por parte dos participantes mostra que há espaço para avanços, desde que a instituição invista em ações consistentes, escute as demandas dos docentes e promova um ambiente de apoio ao desenvolvimento profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar os principais desafios e possibilidades na aplicação do Art. 27 da Política de Educação Especial Inclusiva do IFRJ, com foco na formação continuada dos docentes da Região Sul Fluminense. A partir da análise dos dados coletados, foi possível observar que, embora existam diretrizes institucionais relevantes, ainda persistem obstáculos significativos para a efetivação dessas formações no cotidiano docente.

Os resultados indicaram que muitos professores enfrentam dificuldades para participar das ações formativas, principalmente devido à falta de tempo, à escassez de oferta e à percepção limitada sobre a aplicabilidade dos conteúdos. Por outro lado, os docentes que já participaram dessas formações relataram experiências positivas, como melhorias na prática pedagógica e

maior preparo para lidar com a diversidade em sala de aula. Esses achados reforçam o papel estratégico da formação continuada na construção de uma escola mais inclusiva.

A baixa taxa de participação na pesquisa, apenas 20 docentes responderam ao questionário, de um total de 240 convidados, também merece destaque. Esse dado pode estar relacionado à sobrecarga de trabalho, à falta de interesse ou à percepção de distanciamento em relação à temática da inclusão. Ainda assim, os dados obtidos permitiram levantar reflexões importantes sobre o cenário atual da formação continuada no IFRJ.

Diante desse panorama, destaca-se a necessidade de que as formações continuadas sejam mais acessíveis, frequentes e alinhadas às realidades dos docentes. Além disso, torna-se fundamental que a instituição invista em políticas integradas, que articulem formação, infraestrutura, apoio pedagógico e escuta ativa da comunidade escolar.

Conclui-se que a promoção de uma educação inclusiva no IFRJ não depende apenas da existência de políticas bem formuladas, mas de sua efetiva implementação. Para isso, é essencial garantir que as formações façam parte da rotina docente e que os professores sejam valorizados como protagonistas no processo de transformação institucional. A consolidação de uma cultura de inclusão requer compromisso coletivo e ações permanentes, coerentes com os desafios e potencialidades do contexto educacional.

Com base nos resultados obtidos, esta pesquisa aponta possibilidades para estudos futuros. Investigações com amostras maiores e em diferentes campi ou instituições da Rede Federal podem contribuir para a construção de um panorama mais abrangente sobre a adesão docente às formações em inclusão. A aplicação de análises estatísticas mais detalhadas, como o cálculo do desvio padrão, pode auxiliar na identificação de padrões de participação e engajamento. Além disso, diferentes áreas do conhecimento — como pedagogia, gestão educacional e psicologia — podem colaborar para o aprofundamento da temática.

Outro aspecto relevante diz respeito à gestão da formação pedagógica. Considera-se pertinente discutir a inclusão das formações continuadas como parte obrigatória da carga horária docente, o que poderia favorecer maior adesão e valorização institucional dessas ações.

Tal medida contribuiria para fortalecer o compromisso com a inclusão e integrar de forma mais efetiva o processo formativo à rotina profissional dos professores.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Monserrat Alonso et al. *A educação inclusiva e a formação continuada docente*. Revista Humanidades & Inovação, Palmas, v. 9, n. 13, p. 33–45, 2022. Disponível em [A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE | Humanidades & Inovação](#). Acesso em 30 abr. 2025.

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: [Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática](#) . Acesso em 30 abr. 2025.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Index Para a Inclusão: Desenvolvendo a Aprendizagem e a Participação na Escola*. Traduzido por Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: LaPEADE/UFRJ, 2002.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 04 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 04 abr. 2025.

CARLOU, Amanda; NASCIMENTO, Andreia. *Inclusão Educacional no IFRJ-relato do projeto de monitoria acadêmica*. In: Anais do Congresso Nacional de Inclusão na Educação Superior e Educação Profissional Tecnológica, Brasília, 2024. Disponível em [TRABALHO COMPLETO_EV200_MD1_ID13320_TB4417_27102024115104.pdf](#) . Acesso em 04 abr. 2025.

CAPELLINI, Vera Lúcia. Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. *O que é ensino colaborativo?* 2. ed. São Paulo: Edicon, 2022.

CARDOSO, Giovana da Silva et al. Um estudo sobre o significado de educação inclusiva em um campus do IFRJ. In: Anais do Congresso Virtual de Educação – VCEDUCE, 2022. Disponível em: [TRABALHO_EV111_MD1_SA10_ID835_29042018192254.pdf](#) . Acesso em 10 abr. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (IFRJ). Observatório do IFRJ: portal de informações estratégicas é lançado pela DGTIC. Rio de Janeiro: IFRJ, 2024. Disponível em: <https://portal.ifrj.edu.br/observatorio-ifrj-portal-informacoes-estrategicas-e-lancado-pela-dgtic>. Acesso em: 05 abr. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (IFRJ). Resolução ConSup nº 125, de 2023. Política de Educação Especial Inclusiva. Rio de Janeiro: Instituto Federal do Rio de Janeiro,

2023. Disponível em: <https://www.ifrj.edu.br/sites/default/files/2023-12/Resolucao125.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2025.

ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York: Organização das Nações Unidas, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>. Acesso em: 05 abr. 2025.

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (org.). Metodologias ativas na educação especial/inclusiva [recurso eletrônico]. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2021. Disponível em [Biblioteca Digital: Metodologias ativas na Educação Especial/Inclusiva](#). Acesso em 15 abr.2025

RIBEIRO, Luciana Castaneda; FERREIRA, Joana D'arc Rodrigues. Educação Profissional E Tecnológica E A Inclusão De Alunos Com Deficiência No Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Rio De Janeiro. Espaço ciência Interativa Instituto Federal do Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/Rio%20de%20Janeiro/CONAPNE/Publicacoes/educacao_profissional_e_tecnologica_e_a_inclusao_de_alunos_com_deficiencia_no_instituto_federal_de_educacao_ciencia_e_tecnologia_do_rio_de_janeiro_.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.

RIBEIRO, Maryluci da Silva. *Formação continuada em serviço: troca de experiências e práticas inclusivas dos professores do IFRJ e IFF*. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) — Instituto Federal do Rio de Janeiro, Mesquita, 2024. Disponível em: [Formação continuada em serviço: troca de experiências e práticas inclusivas dos professores do IFRJ e IFF](#). Acesso em 10 abr.2025

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos*. Rio de Janeiro: WVA, 2020.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/salamanca-statement>. Acesso em: 05 abr. 2025

ZERBATO, Ana Paula. *Desenho universal para a aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa*. 297f. 2018. Disponível em [Plataforma Sucupira](#). Acesso em 15 abr.2025