

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

INTERSEÇÕES ENTRE A AUTOFORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS DESAFIOS À INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

Natalia Barboza Netto, Sandra Cordeiro de Melo, Carolina Barreiros de Lima

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13545>

Submetido em: 2025-09-28

Postado em: 2025-10-03 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

INTERSEÇÕES ENTRE A AUTOFORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS DESAFIOS À INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

NATALIA BARBOZA NETTO¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7547-4863>
<natnetto1@gmail.com>

SANDRA CORDEIRO DE MELO¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8437-1671>
<sandracmello@gmail.com>

CAROLINA BARREIROS DE LIMA¹

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7572-6859>
<carol.barreiros.lima@gmail.com>

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

RESUMO: Este artigo discute as interseções entre a autoformação de professores e os desafios à inclusão, na contemporaneidade, partindo da hipótese de que há confluências entre ambas e que, a elas, estão subjacentes influências dialéticas e complexas (Morin, 2000). Para responder aos objetivos de mapear e analisar se e como ocorrem estes entrelaces, enveredou-se em uma abordagem qualitativa, com dados construídos por meio de uma Revisão Sistemática da Literatura (Faria, 2016). Três bases subsidiaram o estudo, uma delas, internacional, a Education Resources Information Center (ERIC); e duas nacionais, o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e, as temáticas que emergiram foram analisadas com a técnica da Análise de Conteúdo (Bardin, 2021). A investigação considera que, a autoformação enquanto dimensão reflexiva e contínua, quando articulada aos estudos sobre inclusão em educação, pode fortalecer a revisão das ações docentes com vistas a potencializar seu caráter colaborativo e fomentar a construção de novas culturas, políticas e práticas inclusivas. Nesse percurso, a autoformação sintetizaria, essencialmente, um encontro epistêmico com/nos desafios da/na educação e da/na vida.

Palavras-chave: autoformação de professores; desafios educacionais; inclusão educacional; revisão da literatura.

INTERSECTIONS BETWEEN TEACHER SELF-TRAINING AND THE CHALLENGES TO INCLUSION IN EDUCATION

ABSTRACT: This article discusses the intersections between teacher self-education and the challenges to inclusion in contemporary times, based on the hypothesis that there are confluences between the two and that they are underpinned by complex, dialectical influences (Morin, 2000). To address the objectives of mapping and analyzing whether and how these interconnections occur, a qualitative approach was adopted, with data constructed through a Systematic Literature Review (Faria, 2016). Three databases supported the study: one international, the Education Resources Information Center (ERIC); and two national, the Journal Portal of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and the Scientific Electronic Library Online (SciELO). The emerging themes were analyzed using Content Analysis (Bardin, 2021). The research finds that self-education, as a reflective and continuous dimension, when combined with studies on inclusion in education, can strengthen the review of teaching practices with a view to enhancing their collaborative nature and

fostering the development of new inclusive cultures, policies, and practices. In this context, self-education essentially epitomizes an epistemic encounter with and within the challenges of education and life.

Keywords: teacher self-training; literature review; educational challenges; educational inclusion.

INTERSECCIONES ENTRE LA AUTOFORMACIÓN DOCENTE Y LOS RETOS DE LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN

RESUMEN: Este artículo analiza las intersecciones entre la autoformación docente y los desafíos para la inclusión en la actualidad, partiendo de la hipótesis de que existen confluencias entre ambas, sustentadas por influencias dialécticas complejas (Morin, 2000). Para abordar los objetivos de mapear y analizar si estas interconexiones ocurren y cómo ocurren, se adoptó un enfoque cualitativo, con datos construidos mediante una Revisión Sistemática de la Literatura (Faria, 2016). Tres bases de datos respaldaron el estudio: una internacional, el Centro de Información de Recursos Educativos (ERIC); y dos nacionales, el Portal de Revistas de la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES) y la Biblioteca Electrónica Científica en Línea (SciELO). Los temas emergentes se analizaron mediante Análisis de Contenido (Bardin, 2021). La investigación concluye que la autoformación, como dimensión reflexiva y continua, al combinarse con estudios sobre la inclusión en la educación, puede fortalecer la revisión de las prácticas docentes con miras a potenciar su carácter colaborativo y fomentar el desarrollo de nuevas culturas, políticas y prácticas inclusivas. En este contexto, la autoeducación personifica esencialmente un encuentro epistémico con y dentro de los desafíos de la educación y la vida.

Palabras clave: autoformación docente; desafíos educativos; inclusión educativa; revisión de literatura.

INTRODUÇÃO

Os debates que orbitam o conceito de autoformação de professores vêm ganhando proeminência nas últimas décadas, no contexto mundial, especialmente no campo da formação continuada e do desenvolvimento profissional docente (Pineau, 1983; 1987; 2004; 2005; 2006; 2012; Perrenoud, 2002; Nóvoa, 2001; 2009 e Schön, 1983). Particularmente aqui, no Brasil, esse movimento obteve contornos mais adensados a partir dos anos 1980, época marcada por um processo de redemocratização no âmbito educacional e que realça, em se tratando da formação docente, um movimento que foi atravessado pela abordagem existencial e permeado pela ascensão das histórias de vida e formação (Nóvoa, 2001; Pineau e Legrand, 2012), experiências formativas, narrativas e práticas reflexivas.

Esta virada epistemológica resvalou nas Ciências Sociais, sobretudo nas Humanas (Educação), concebendo as questões da vida e da formação enquanto produções subjetivas, onde os professores, tal como afirma Nóvoa (2009) “regressam à ribalta educativa”, depois de algumas décadas de apagamento, adquirindo centralidade nos debates, o que viria a iluminar seus lugares de fala, sua autoria e protagonismo.

Estudos desenvolvidos nos últimos anos têm indicado que a aprendizagem dos professores não se limita à aquisição de conhecimentos que resultam do âmbito formal da formação, constituindo-se também pelas demais experiências formativas, tanto as anteriores e concomitantes à formação inicial, quanto às posteriores, resultando em um permanente, cíclico e multifacetado processo de aprendizagem da docência (Nóvoa, 2009) que se institui na dependência dos contextos temporais, políticos e culturais que o produzem.

Embora não tenhamos como pretensão tecer uma análise que se detenha, exclusivamente, ao período da pandemia da COVID-19, visto entendermos que outros cenários já foram desenhados com e a partir dela, se tornou inegociável trazer breves considerações, neste texto, que tragam a interface deste recorte temporal com as publicações que dialogam com nossas análises. Visto que, mais adiante, ao nos debruçarmos no material depreendido no processo da construção de dados, provenientes da Revisão Sistemática da Literatura — RSL — (Faria, 2016), esse período foi utilizado como filtro de seleção, nos anos das publicações, e nos evidenciou que a autoformação “na” (e não apenas “da”) docência prescinde de uma perspectiva atravessada por processos de exclusão, processos esses inflados por tudo o que o Coronavírus e o tempo destinado ao seu combate, reverberam ainda nos dias atuais.

Tornou-se impossível não reconhecer que, no momento desta escrita, nós, autoras do presente artigo, impregnadas pelas experiências autoformativas junto aos nossos respectivos *loci* de atuação — a prefeitura de um município da região sudeste brasileira e uma universidade pública situada na mesma localização geográfica —, fomos tocadas pelas percepções e narrativas tecidas junto aos nossos estudantes (ainda!) que revelam resquícios das dificuldades de retomarem plenamente as atividades escolares e universitárias após o período de isolamento, muitas delas, à época, interrompidas integralmente.

A pandemia trouxe grandes desafios e, por vezes, professores se questionaram em que medida seria possível manter vínculos (afetivos e pedagógicos) fundamentais em um processo de construção das identidades (pessoais e profissionais), sem que estivessem em uma ambiência física. Corroborando Netto (2025), em uma pesquisa doutoral, ainda em andamento, também como parte deste contexto, professoras e professores, desde então, vêm tentando reconfigurar o que, deste período, foi descortinado. Tudo isso captado por meio de publicações que manifestam as percepções daqueles que se encontra(ram) inundados por demandas impostas, desconsiderando fatores imprescindíveis em uma efetiva prática pedagógica. Frente à sobrecarga física e emocional, relatos compartilhados desnudam um novo formato usado para que as tarefas desse cotidiano se configurassem, superestimando as telas dos dispositivos eletrônicos — computador, tablet e/ou celular — em face aos demais recursos.

Aspectos estes acrescidos de inquietações sobre como poderiam aliar as ferramentas tecnológicas para informação e comunicação ao processo ensino aprendizagem, ponderando se e como recorrer às tecnologias em rede, uma vez que trata-se de um país, como o que residimos, cujo acesso aos provedores de internet, tal como a questão da conexão era (e ainda é) tão discrepante. Tudo isso adicionado a muitas ações que acabaram por transferir práticas realizadas presencialmente, para o ensino remoto, tal como em uma perspectiva instrucionista, conteudista e bancária (Freire, 2011) escorada pela transmissão unilateral de conhecimentos, subtraindo as potencialidades dos discentes que interagem nesses espaços.

Pesquisas como a de Bartholo *et al.* (2023), realizada com crianças matriculadas na Educação infantil (educação obrigatória no Brasil), com o intuito de avaliar os efeitos do fechamento de escolas, neste segmento de ensino, durante o período pandêmico, se afinam ao que trazemos, agora. Já que discutiu a perda de aprendizagem na cidade do Rio de Janeiro e, mesmo tendo este recorte por essa faixa etária, colocou holofote no aumento expressivo das desigualdades de aprendizagem. Inclusive por considerar as implicações deste cenário alarmante no âmbito das políticas públicas, sugerindo um plano de recuperação focado na população desfavorecida enquanto agenda prioritária. Já que, segundo os autores, os estudantes teriam aprendido cerca de 65% do que deveriam adquirir, caso estivessem em contextos presenciais de interação, acrescentando que os oriundos das famílias de baixa renda teriam sido mais afetados e lograram apenas 48% de competências de aprendizagem em comparação ao que teriam conquistado em condições normais.

O diálogo com pesquisas neste formato vai ao encontro do que defendemos, deflagrando a importância de acender o debate sobre o atendimento e a permanência de alunas e alunos nesses ambientes, visto que há evidências claras de que seus direitos, constitucionalmente previstos, na prática, não são legitimados.

Pensando, particularmente, no contexto de atravessamento da pandemia na formação docente, submergem demandas substanciais, exaladas pelos professores, admitindo tal como Nóvoa (2009), a ideia de que, após um período de invisibilidade, os professores

[...] reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias (Nóvoa, 2009, p.13).

Frente aos entraves, a pauta sobre processos de inclusão em educação fez ecoar o tensionamento entre os princípios democráticos e de participação social plena (Santos, 2009), com o que, efetivamente, ocorria nos contextos escolares. Princípios que requisitam um entendimento mais amplo, tornando possível que se tangencie como se deram, decorrentes de culturas, políticas e práticas. As estatísticas traduzem discrepâncias e reafirmam a necessidade de se manter a luta diária e contínua pela minimização de barreiras a esses princípios (*Ibid.*).

Tal efervescência se dá em relevo com as produções, associações, redes e formações de autores francófonos e lusófonos, nas quais o conceito de autoformação é matizado. A inclusão escolar representa, nas últimas décadas, um dos principais imperativos das políticas educacionais em todo o mundo. No entanto, a sua materialização enfrenta desafios complexos, que vão desde barreiras atitudinais e culturais até limitações concernentes à infraestrutura e formação. Nesse cenário, a autoformação de professores — entendida como o processo de desenvolvimento profissional centrado na reflexão sobre a prática, no registro de experiências e na busca autônoma por saberes — tem emergido como estratégia para responder a essas demandas (Schön, 1983; Pineau, 1987).

Com o intuito de explorar os achados na literatura que evidenciam como as pesquisas atuais vêm conceituando o processo de autoformação de professores e em que contextos isso incide e, alargar as discussões acerca dessas temáticas, apresentamos como questão principal deste artigo, a partir de uma RSL (Faria, 2016), se ocorrem e quais seriam as interseções entre os processos de autoformação de professores e os desafios à inclusão, na contemporaneidade? Para tanto, recorreremos, em princípio, a um levantamento do referencial teórico que tangencia a autoformação de professores, os desafios e o processo de inclusão em educação em publicações que utilizaram a RSL como percurso metodológico; em seguida, analisamos as possíveis relações entre este caminho autoformativo e as práticas configuradas nos respectivos cotidianos escolares.

Com base nessas considerações, o presente artigo se divide em cinco partes: na primeira, a temática foi introduzida a partir dos próprios contextos autoformativos das autoras, interrelacionados às percepções dos desafios deflagrados nos cotidianos educacionais e os objetivos que pretendem com a referida publicação; a segunda apresentará a fundamentação teórica sobre a autoformação de professores, inclusão em educação e desafios educacionais; posteriormente, na terceira, haverá o detalhamento de como enveredou-se metodologicamente na construção e análise dos dados, evidenciando os achados nas respectivas Bases. Em sequência, ocorrerá o compartilhamento dos resultados e a discussão proveniente da RSL (Faria, 2016), com os subsídios da Análise de Conteúdo (Bardin, 2021), a partir da apresentação dos estudos escolhidos; a última seção será destinada às considerações finais, apontando as possíveis confluências entre a autoformação de professores, o processo de inclusão e os desafios educacionais.

INTERSEÇÕES TEÓRICAS ENTRE A AUTOFORMAÇÃO E OS DESAFIOS À INCLUSÃO

Autoformação de Professores

Como objetivo principal, neste estudo, buscamos permear as possíveis interseções entre as discussões, no campo, sobre a autoformação de professores e os desafios à inclusão em educação. Para tanto, reconhecemos a potência de Gaston Pineau (1983; 1987; 2004; 2005; 2006 e 2012) como interlocutor, figurando como um dos mais relevantes teóricos no campo da formação de professores.

Esta escolha se deu pelo fato dele se distinguir, essencialmente, das perspectivas que estiveram em voga, até os anos 1980, as quais objetificavam as práticas docentes. De forma distinta, Pineau (2004) decodificou essas práticas, amplificando seus aspectos biográficos, experienciais e críticos nos estudos sobre/na educação. Sua contribuição se espalha no campo, tratando da construção de uma identidade profissional e pessoal que, segundo ele, se dá processualmente e ao longo da vida, afirmando que “formar-se é produzir-se; é narrar-se e, narrando-se, reconfigurar-se” (*Ibid.*, p. 29).

Sua abordagem é particularmente relevante, visto reconhecer a experiência e a autonomia como elementos centrais no processo de aprendizagem. O termo autoformação, segundo Pineau (1998), refere-se ao desenvolvimento profissional que emerge da própria prática docente e da reflexão sobre ela. Discorrendo sobre o acréscimo do prefixo “auto” ao contexto da formação docente, vemos no ensaio de Abreu; Nóbrega-Therrien e Therrien (2022) uma importante ponderação, já que ao se remeterem à constituição desse conceito, a sua permanência e as categorias teóricas que se ligam/dão suporte ao mesmo, estes autores enveredaram historicamente e conectaram as dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas que o conceito agrega.

Portanto, dentro de um recorte temporal, a autoformação emerge da crítica à rigidez dos modelos tradicionais de formação, enaltecendo o formar-se não apenas institucionalizado, mas como uma dinâmica existencial e autobiográfica, na qual o sujeito se constitui como aprendente ao longo da vida, a partir da articulação entre experiências vividas, reflexões e narrativas sobre si. Sendo assim, ele assume um papel ativo e autorreflexivo na construção do seu saber e, nesta direção, o conhecimento não é apenas acumulado, mas construído de forma situada e singular, em contextos de incidência, com base nas vivências e significados atribuídos a elas. Assim, a formação não é um evento pontual, mas um processo contínuo de produção de sentido (Pineau, 1983).

Outro aspecto fundamental na obra de Pineau é a articulação entre três modalidades de formação: a heteroformação, que diz respeito à formação promovida por agentes externos (professores, instituições, políticas educacionais); a ecoformação, resultante da interação com grupos sociais, pares e contextos culturais; e, a autoformação, que é o movimento interno do sujeito em busca de significados, saberes e da transformação pessoal. Discutida esta tríade sob o viés da apropriação, por qualquer um, do seu próprio poder de formação, ao sublinhar a autoformação como terceira força de formação, Pineau problematiza o decurso da vida recorrendo a um pensamento complexo, que rechaça toda simplificação unidimensional e linear, em uma pluralidade sincrônica e diacrônica, no processo de dialetização (Abreu; Nóbrega-Therrien e Therrien, 2022).

Relações entre autoformação de professores, inclusão em educação e os desafios

Comungando com a perspectiva dialética e complexa (Morin, 2000; 2004; 2013; 2015; 2020) do constituir-se e do autoformar-se com/na relação com o(s) outro(s), em sua inteireza e diversidade, referendamos as discussões sobre inclusão em educação enquanto perspectiva ininterrupta, inacabada e que se consolidou, nas últimas décadas, como basilar ao pensarmos nos aspectos que contribuem para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural.

Nos idos dos anos 1990, através da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), o debate sobre a garantia da educação como um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, eclodiu no mundo inteiro e, aqui no Brasil, não foi diferente. Após um tempo de invisibilidade nas instituições educacionais, hoje pautas sobre gênero, acessibilidade, questões étnicas e religiosas e tantas mais ganharam proeminência.

Reconhecida como um direito humano fundamental (*Ibid.*), a inclusão não se restringe à atribuição comumente associada a ela, ou seja, a inserção de estudantes com deficiência nas escolas. Visto que, tal como afirmam Menino-Mencia *et al.* (2019), o ato de incluir abrange um compromisso político, ético, acenando para a equidade, valorizando a diversidade e a garantia de uma aprendizagem significativa para todos, indistintamente, incluindo aqueles que, de certa forma, estejam em alguma condição de vulnerabilidade.

Todos, sem exceção, têm direito à uma educação de qualidade, em ambientes seguros, acessíveis e culturalmente responsivos. Tratar da participação, compreendida como um sinônimo de

inclusão, dos diversos sujeitos e suas singularidades, que estão fora da dita normalidade, apresenta-se como um grande desafio ao campo da educação.

Outras autoras, como Melo *et al.* (2023), afirmam que o processo de inclusão (processo, pois representa uma busca constante na qual não vemos fim) se refere a quaisquer lutas, nos diferentes campos sociais, contra a exclusão de pessoas, tanto aquelas que podem ser facilmente percebidas ou as que se apresentam de forma sutil. Em concordância com as menções feitas pela UNESCO (1990), e reconhecendo que isso ainda se constitui um dos maiores desafios no cenário educacional, na atualidade, acrescentamos que uma “[...] escola para todos é uma escola em movimento, que busca transformar e superar as desigualdades entre seus pares e promover o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas de cidadania, exercício de direitos humanos, democracia, respeito, entre outros” (Menino-Mencia *et al.*, 2019, p. 320).

Como discutido anteriormente, o processo formativo docente não se restringe ao que lhe é trazido externamente, também compreendendo o que se constrói a partir da própria trajetória, conflitos, escolhas e vivências (Pineau, 2004). A autoformação que potencializa o desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia, fundamentais à prática pedagógica, se imbrica ao processo de inclusão em educação que defendemos e é corroborado por Santos (2013). Esta pesquisadora explicita que a expressão “inclusão em educação” (*Ibid.*) é a mais apropriada quando nos remetemos aos processos na escola, pois ao invés de compreender este movimento como um estado final que se almeja chegar, a inclusão é defendida como uma luta constante para a participação social plena, não somente das pessoas com deficiência, mas de todas as demais, na sociedade. Ou seja, enquanto a inclusão em educação sintetiza um processo que se opõe às exclusões, a adjetivação educação inclusiva transmite uma ideia de desfecho, ignorando os movimentos processuais necessários e os enfrentamentos do mundo contemporâneo que são infundáveis.

Portanto, é possível estabelecer convergências entre as potencialidades dos processos formativos para que os mecanismos de exclusão sejam reconhecidos, minimizados ou dirimidos, e a revisão/construção de novas/outras culturas, políticas e práticas de inclusão em educação. Proporcionando espaços onde o professor (auto)avaliar, em um movimento reflexivo, que vá ao encontro de posturas mais acolhedoras, nas quais diferentes formas de conhecimento sejam legitimadas e dialoguem entre si. Uma concepção que desafia não apenas os currículos, mas as próprias estruturas escolares e a formação docente.

PERCURSO METODOLÓGICO

Considerando que a Revisão Sistemática da Literatura (RSL) se destaca por sua capacidade de oferecer um suporte metodológico rigoroso para esclarecer achados obscuros ou controversos em investigações científicas, justificamos a escolha dessa abordagem metodológica para este artigo, pelo fato de ela permitir, de forma robusta, a definição, organização, mapeamento e discussão dos achados disponíveis com maior clareza, uma vez definido o problema que orientou nossas buscas.

Sendo assim, apoiadas em Galvão e Ricarte (2019, p. 58) que tratam a RSL para além do sentido, normalmente, atribuído a ela nas pesquisas acadêmicas, julgamos o quanto essa estratégia metodológica convergirá ao que almejamos no percurso deste artigo, uma vez que esta modalidade, ao seguir determinados protocolos, também “[...] compreende todos os trabalhos publicados que oferecem um exame da literatura abrangendo assuntos específicos” e “[...] vislumbra entender e atribuir uma lógica a um agregado documental”, tecendo análises contextuais, acrescentamos, a partir dos autores anteriormente citados (*Ibid.*), o seu caráter de reprodutibilidade por outros pesquisadores.

Portanto, a RSL apresenta de forma explícita as Bases de Dados consultadas, as estratégias de busca utilizadas em cada uma delas, o processo de seleção com os respectivos critérios de inclusão e exclusão, bem como a análise realizada. Além disso, permite mapear o estado de desenvolvimento de determinada temática por meio da coleta e sistematização das publicações existentes, contribuindo, assim, para a reutilização do conhecimento e o delineamento de novas pesquisas em diferentes contextos. Isso porque possibilita a identificação de lacunas na produção científica, indicando caminhos para que outros estudos possam supri-las e ampliar o campo investigativo.

Esclarecemos que priorizar os três repositórios se justifica pela abrangência e variedade do acervo e que as consultas ocorreram em setembro de 2025 e compreenderam uma Base de Dados internacional, e com relevância no campo da Educação, a ERIC — *Educational Resources Information Center* —, subsidiada pelo Instituto de Ciências da Educação do Departamento de Educação dos Estados Unidos da América (EUA). Visto consentirmos as análises sendo amparadas por um escopo mais amplo e não restrito ao contexto nacional, o que poderia trazer maior robustez e profundidade às nossas discussões. Também por ser uma Base que conta com um tesouro (*ERIC Thesaurus*), onde há uma organização hierárquica de temas relacionados e, através dele, o usuário pode localizar o termo que melhor se adequa e corresponda à sua pesquisa.

Para este artigo, usamos nas buscas, os seguintes descritores: *literature review* (revisão da literatura); *educational challenges* (desafios educacionais); *teacher self-training* (autoformação de professores), e *educational inclusion* (inclusão educacional) e, como equações de pesquisa, para critérios de inclusão, usamos os filtros que compreenderam *barriers AND inclusion* para todos os descritores e o recorte temporal *since 2021*. Mapeamos todos os quatro termos, de maneira isolada, em agrupamentos de dois, três e os quatro, concomitantemente, a partir dos descritores obtidos no Thesaurus Brasileiro da Educação (BRASED), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A utilização dos termos, provenientes de um tesouro, teve o intuito de otimizar a recuperação da informação e, através do quadro 1, temos um panorama da incidência de cada um deles e das suas respectivas junções, nos repositórios.

Quadro 1 - Apuração nas Bases de Dados

BASES	DESCRITORES											
	AUTOFORMAÇÃO DE PROFESSORES	REVISÃO DA LITERATURA	DESAFIOS EDUCACIONAIS	INCLUSÃO EDUCACIONAL	AUTOFORMAÇÃO DE PROFESSORES + REVISÃO DA LITERATURA	AUTOFORMAÇÃO DE PROFESSORES + DESAFIOS EDUCACIONAIS	AUTOFORMAÇÃO DE PROFESSORES + INCLUSÃO EDUCACIONAL	REVISÃO DA LITERATURA + DESAFIOS EDUCACIONAIS	REVISÃO DA LITERATURA + INCLUSÃO EDUCACIONAL	AUTOFORMAÇÃO DE PROFESSORES + REVISÃO DA LITERATURA + DESAFIOS EDUCACIONAIS	REVISÃO DA LITERATURA + DESAFIOS EDUCACIONAIS + INCLUSÃO EDUCACIONAL	AUTOFORMAÇÃO DE PROFESSORES + REVISÃO DA LITERATURA + DESAFIOS EDUCACIONAIS + INCLUSÃO EDUCACIONAL
ERIC	43	20	6	15	5	4	4	4	4	6	9	4
CAPES	16	320	163	131	1	1	1	9	3	1	2	1
SciELO	5	97	35	64	1	1	1	2	1	1	1	1
TOTAL NAS 3 BASES	64	347	204	210	7	6	6	15	8	7	12	6

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quadro 2 - Total de publicações - número de descritores

DESCRITOR (ES)	ERIC	CAPES	SciELO	TOTAL
1	84	630	137	851
2	21	15	6	42
3	15	3	2	20
4	4	1	1	6

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os critérios de inclusão compreenderam produções que utilizaram Revisões da Literatura como recurso metodológico analítico e que discorreram sobre processos autoformativos de professores e contextos de inclusão. Já os critérios de exclusão abrangeram os trabalhos duplicados, fora do recorte temporal (2021-2025), que não se referiam aos ambientes educacionais. Após descartarmos as publicações que não compreendiam nosso recorte, mapeamos as produções usando um descritor isoladamente, dois ou três, concomitantemente, ou todos os quatro descritores, juntos, operando com o booleano *AND* nas buscas, dentre as quais totalizou-se seis trabalhos que estão explicitados no quadro 3:

Quadro 3 - Publicações apuradas

REVISÃO DA LITERATURA					
BASE	TÍTULO	AUTOR (ES)	DESCRIPTOR (ES)	ANO	PERIÓDICO
ERIC	1- Advancing Inclusive Education: A Comparative Analysis of Special Schools and Inclusive Practices in Afghanistan	NAEEMY, Mohammad Idrees; YONEDA, Hiroki	educação inclusiva AND revisão da literatura AND desafios educacionais AND autoformação de professores	2025	Educational Process International Journal
ERIC	2- Challenges and Implementation of Inclusive Education in Selected Asian Countries: A Meta-Synthesis	ARIAS, Cyd R. <i>et al.</i>	educação inclusiva AND revisão da literatura AND desafios educacionais AND autoformação de professores	2023	International Journal of Research in Education and Science (IJRES)
ERIC	3- Advancing Equitable Education with Inclusive AI to Mitigate Bias and Enhance Teacher Literacy	OYETADE, Kayode; ZUVA, Tranos	educação inclusiva AND revisão da literatura AND desafios educacionais AND autoformação de professores	2025	Educational Process International Journal
ERIC	4- Inclusive Education in a Diverse Language Class: Challenges and Best Practices	KANKAN, Derrick Adjei	educação inclusiva AND revisão da literatura AND desafios educacionais AND autoformação de professores	2025	NECTFL Review
CAPEs	5- Educação inclusiva e diversidade na formação de professores	FERMIN, Tarik de Sousa. <i>et al.</i>	educação inclusiva AND revisão da literatura AND desafios educacionais AND autoformação de professores	2024	Caderno Pedagógico
SciELO	6- Análise da percepção de estagiários de educação física sobre a inclusão na escola: uma revisão integrativa	BARBOSA, Marcio Luiz Borges. <i>et al.</i>	educação inclusiva AND revisão da literatura	2023	Movimento

Fonte: Elaborado pelas autoras.

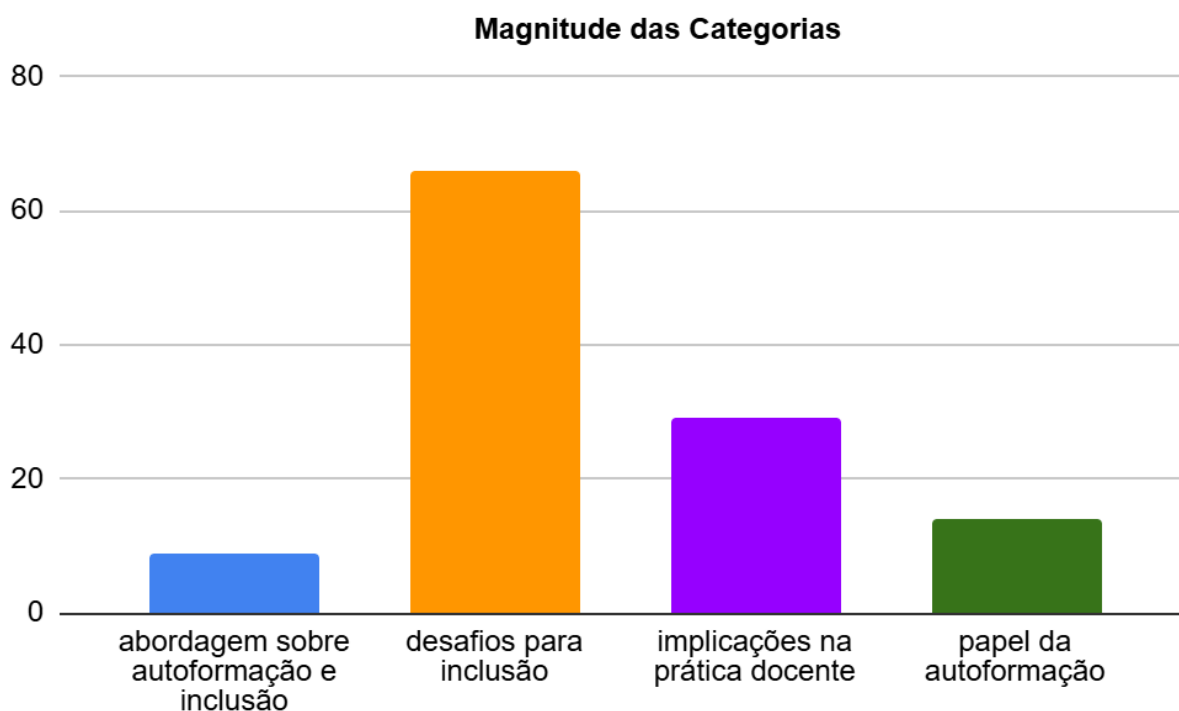
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nosso percurso foi amparado pela Análise de Conteúdo (Bardin, 2021), e desenvolvemos a técnica da seguinte maneira: após a leitura dos trabalhos selecionados, foi realizada uma análise de modo a identificar os principais assuntos que eram discutidos neles. Também contamos com um importante recurso, o *software* ATLAS.ti, versão 25, bastante utilizado por se constituir uma ferramenta que viabiliza a junção, o tratamento e a análise de dados volumosos, sejam eles, textuais, com elementos gráficos, áudios ou vídeos. Este dispositivo tecnológico está disponível em vários idiomas, inclusive o português, tendo compatibilidade com as versões para desktop e cloud, possibilitando a importação de dados em vários formatos (*Word*, PDF, entre outros), auxiliando na codificação dos documentos ou permitindo manuseá-los em todos os principais formatos (txt, doc, docx, odt etc).

Por meio dele, foi possível reunir as seis publicações que foram selecionadas após o descarte daquelas que não se constituíam objeto de nossa pesquisa e, agrupar os 42 códigos que se espalharam em 102 recorrências, agrupando-os em quatro categorias principais: a) abordagens sobre autoformação e inclusão; b) desafios para inclusão em educação; c) papel da autoformação de professores e d) implicações na prática docente.

Através deste software, compreendemos qual foi a magnitude de cada uma delas, o que significa uma maior inclinação nas produções a determinados motes e, logo de início, vimos a proeminência da que reúne os códigos referentes a “desafios para inclusão”, ilustrado pela figura 1 e explicitaremos, a partir das seções subsequentes, como cada um destes eixos foi tensionado.

Figura 1- Magnitude das categorias que compreendem os códigos



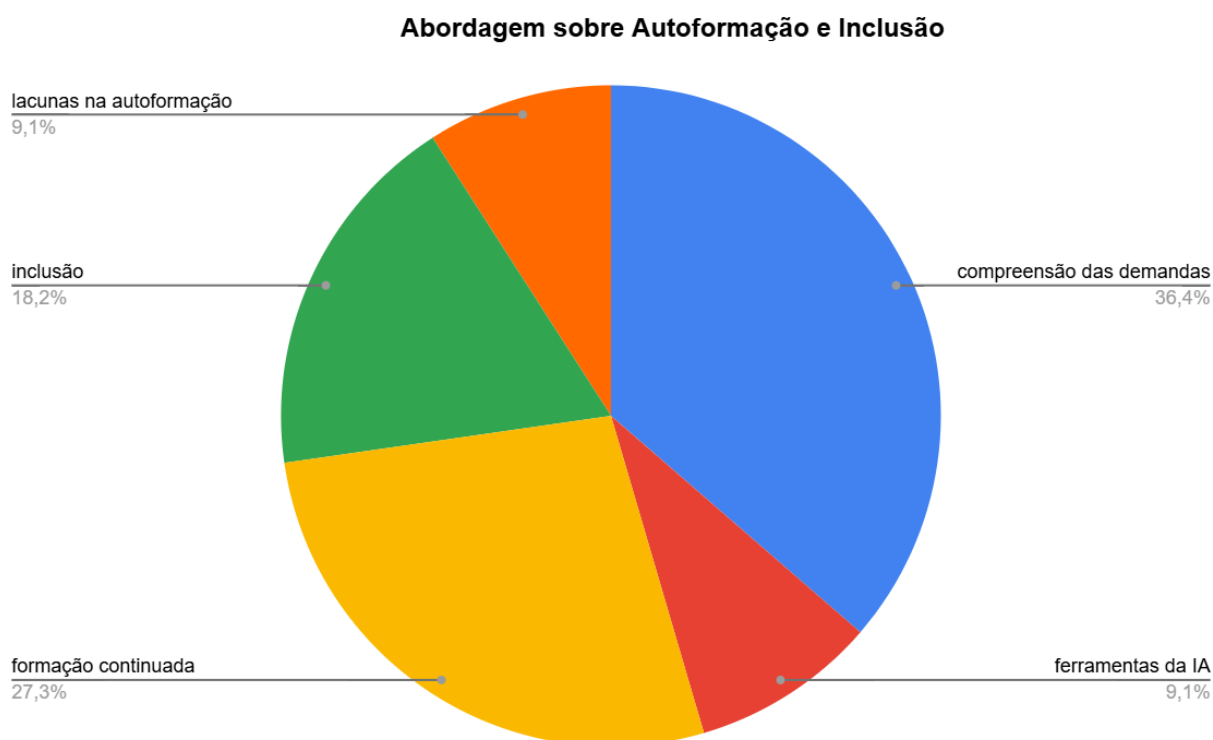
Fonte: Elaborada pelas autoras.

Abordagens sobre autoformação e inclusão

Enveredar pelas pesquisas e buscar captar as nuances da autoformação e da inclusão trazidas por elas, fez-nos aproximar de alguns aspectos substanciais e que foram organizados através dos códigos: “lacunas da autoformação”; “ferramentas da IA”; “inclusão”; “formação continuada” e “compreensão das demandas”. Considerando os limites compreendidos em um artigo como este, escolhemos nos deter, nesta e em cada uma das seções subsequentes, aos dois códigos com maior

incidência em cada uma das quatro categorias, o que no caso desta foram “formação continuada” e “compreensão das demandas”.

Figura 2 - Códigos captados na categoria Abordagem sobre Autoformação e Inclusão



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Permeiar a compreensão das demandas autoformativas para a inclusão, permitiu-nos encontrar a publicação de Oyetade e Zuva (2025) que evidenciou uma das demandas emergentes neste processo, elucidando as questões circunscritas no uso das tecnologias digitais e, em especial, da Inteligência Artificial (IA), pelos docentes. A ideia de que soluções globais precisam ser adaptadas a contextos locais mostra que o desenvolvimento profissional não pode se restringir a treinamentos padronizados, mas é urgente que se estimule o professor a buscar constantemente novos saberes e a dimensioná-los à luz de sua realidade escolar. Assim, a autoformação se apresenta como uma via de atualização contínua, validando o protagonismo do educador ao apropriar-se das ferramentas tecnológicas e ressignificá-las.

Nesse sentido, foi possível entrelaçar essas demandas ao mote da formação continuada (o outro código mais aludido), o que, para nós, significa reforçar uma autoformação que se constrói de forma dialógica e situada. Ao articular experiências locais com práticas globais, os professores são convidados a assumir uma postura investigativa, ampliando sua autonomia e capacidade crítica e esse movimento formativo os habilita não apenas a utilizar a IA, mas também a reconhecer alguns limites, como os que se referem às barreiras linguísticas, à exclusão digital, impulsionando-os a desenvolver soluções criativas para enfrentar tais desafios. Neste ínterim, as práticas só se concretizarão se o docente estiver engajado em um percurso formativo autorregulado, aberto à experimentação e à colaboração.

Os autores, ao tratarem deste conceito como uma "aprendizagem ao longo da vida" (*Ibid.*, p.16), se alinham a Pineau (um dos nossos principais interlocutores), corroborando a importância do processo autoformativo, tanto no que se refere aos alunos quanto aos professores. Desta forma, a formação continuada consistiria em um processo não restrito à transmissão de informações ou

habilidades, limitado ao domínio instrumental das tecnologias, mas também como forma de motivar a coconstrução entre os educadores e comunidades nas quais estão inseridos, o que reforça o seu caráter colaborativo. Nesta esteira, a inclusão seria potencializada, constituindo o desenvolvimento integral, corroborado pela inovação pedagógica, a equidade e a transformação social.

As interseções entre autoformação e inclusão também nos foi perceptível com o debate de Fermin *et al.* (2024) que, amparados pelas contribuições de Nóvoa (2009), iluminaram a evolução da profissão docente e pontuaram a necessidade de uma formação que seja reflexiva e contínua, condizente às mudanças nas demandas educacionais e sociais. O artigo supracitado faz um importante diálogo entre a autoformação e os processos de inclusão, admitindo o conceito de inclusão em um espectro que referenda a adaptação do sistema educacional com vistas a atender a todos, indistintamente, quaisquer que sejam as suas condições sociais, emocionais, físicas etc. Neste trabalho, os autores acrescentam que

[...] a formação de professores assume um papel fundamental, pois é através dela que se prepara o profissional para atuar de maneira eficaz e respeitosa na diversidade do ambiente escolar. A relevância do tema é evidenciada pela necessidade de responder às demandas de uma sociedade cada vez mais diversificada. A formação de professores para a educação inclusiva se torna essencial para garantir o acesso e a qualidade da educação para todos os alunos (Fermin *et al.*, 2024, p. 4-5).

Ainda nesta publicação (*Ibid.*), argumentou-se que a formação não deve se resumir ao acúmulo de métodos de ensino, mudanças curriculares ou estruturais, havendo indícios claros, documentados, de que eles não atendem às necessidades dos professores, destacando a importância de uma formação que oportunize experiências aos docentes para que tenham articulações entre este aparato teórico às situações reais de ensino.

No que tange à inclusão, esse mesmo trabalho se alinha, fundamentalmente, ao que nós, pesquisadoras professoras e professoras pesquisadoras, membros de um Laboratório que se dedica a discutir sobre inclusão em educação, distintamente do caráter comumente associado ao termo, o de integração ou apenas relacionado às deficiências, defendemos, visto a publicação em voga ter considerado

[...] que a educação inclusiva transcende a simples inclusão de alunos com necessidades especiais em salas de aula regulares. Ela exige uma reformulação das práticas pedagógicas para acolher todas as formas de diversidade humana, incluindo diferenças de aprendizagem, culturais, sociais e emocionais. Essa abordagem necessita de um compromisso contínuo com a revisão e adaptação curricular, práticas docentes e a infraestrutura das escolas (Fermin *et al.*, 2024, p. 20).

Sobre essa abordagem, encontramos na pesquisa de Barbosa *et al.* (2023) contendo a percepção de estagiários de Educação Física sobre a inclusão, na escola, um marcador temporal que indica mudanças substanciais advindas da política de inclusão e que ganhou proeminência nos anos 1990. Segundo os autores, à educação inclusiva atrelam-se a garantia ao acesso e a permanência de todos os alunos, por meio da subtração da barreiras para a aprendizagem, o que reduziria formas de discriminação.

Encontramos nos achados de Arias *et al.* (2023). observações substanciais, conforme mapearam, por meio de uma meta-síntese, quais são os desafios e como tem sido a implementação da educação inclusiva em países asiáticos previamente selecionados. Nesta obra, os autores afirmam que o acesso da criança à educação, a participação em sua comunidade e o mercado de trabalho estão sendo afetados. Também ponderam como as culturas, políticas e práticas em educação deveriam ser atravessadas por uma perspectiva onde

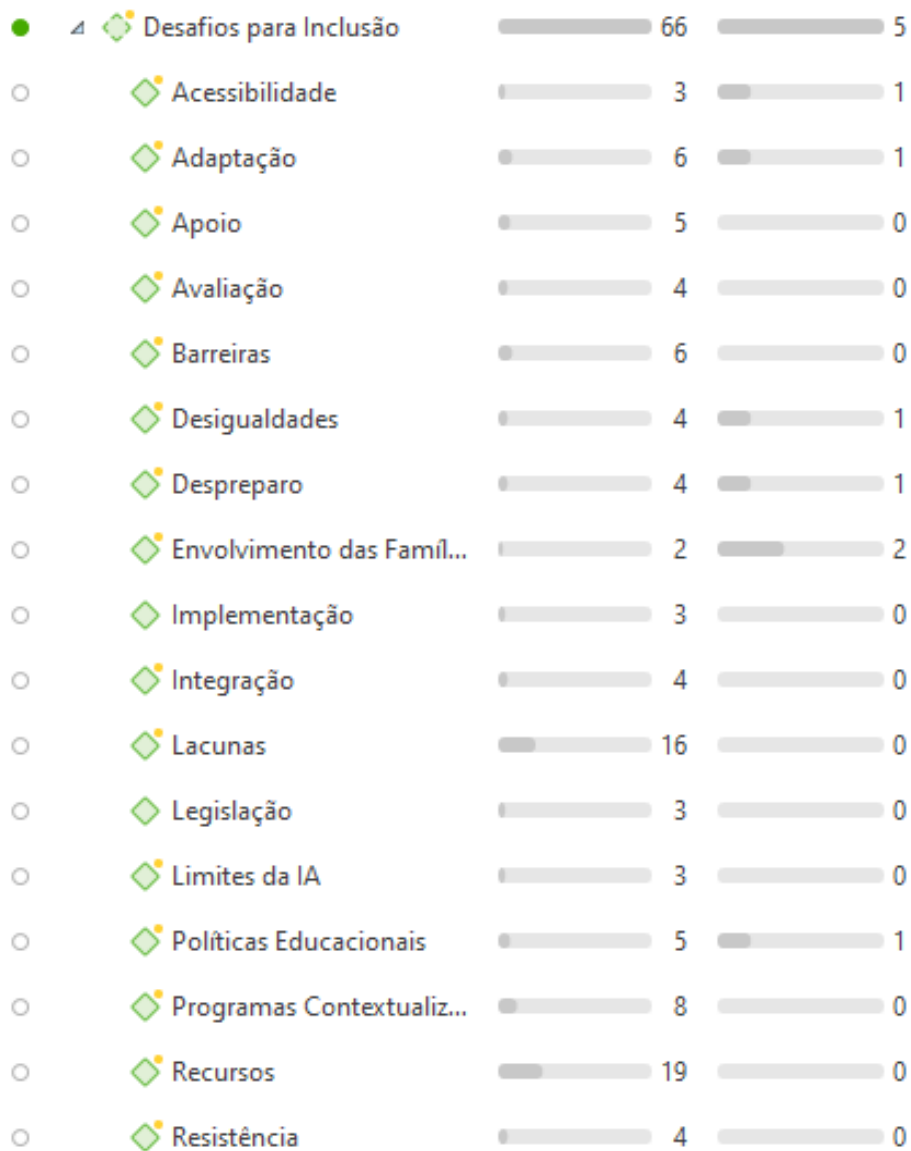
[...] “as diferenças entre os alunos não são consideradas barreiras à aprendizagem, mas sim possibilidades que podem enriquecer e melhorar a educação de todos os alunos(...). Além disso, enfatiza fortemente a importância da participação de todos os alunos e a noção de que todos são importantes (*Ibid.* p.512) (livre tradução das autoras).

É necessário acrescentar que trabalhos como este, ao organizarem em suas revisões as abordagens sobre inclusão, acenam para os desafios inerentes a este processo e, sobre eles, nos dedicaremos adiante.

Desafios para inclusão em educação

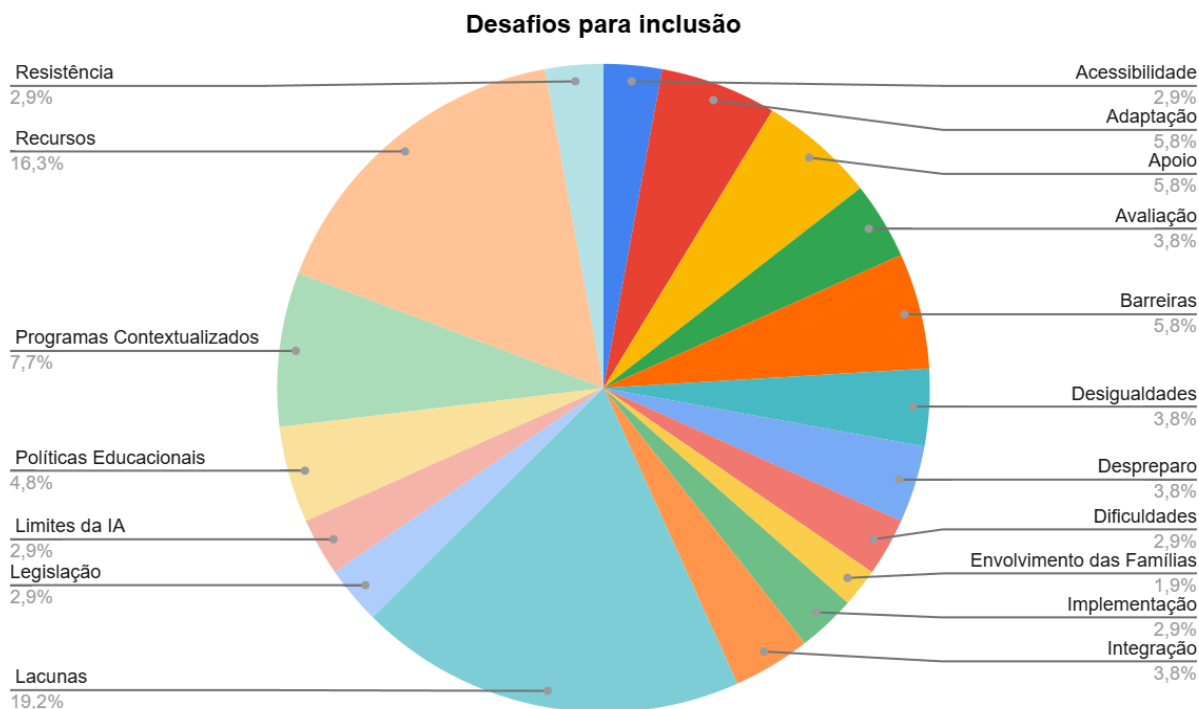
Tal como na categoria anterior, o software viabilizou a reunião de 17 códigos que se referem aos desafios para inclusão em educação, conforme explicitado na figura 3, e ao tratar os dados (o que consta na figura 4), tivemos a maior incidência daqueles que se referem à lacunas e recursos.

Figura 3 - Códigos captados na categoria Desafios para inclusão



Fonte: Atlas ti.

Figura 4 - Comparação entre os códigos construídos na categoria



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Os trabalhos de Naeemy e Yoneda (2024) e de Barbosa *et al.* (2023) convergem nas evidências das lacunas na inclusão, diretamente relacionadas à insuficiência na formação docente, tanto na etapa inicial quanto na continuada. No caso do contexto investigado, o Afeganistão, a escassez de professores qualificados na Educação Especial, especialmente fora dos centros urbanos, reflete a falta de preparo para lidar com a diversidade e atender às demandas específicas de estudantes com deficiência. Esse desafio também se repete em outros países em desenvolvimento, onde a ausência de formação especializada reforça a exclusão e limita o acesso à aprendizagem significativa.

Versando sobre as lacunas que desnudam um despreparo, Barbosa *et al.* (2023), traçam um panorama específico nas aulas da licenciatura em Educação Física e relatam as dificuldades dos docentes em atender a demanda da inclusão, quando há alunos com e sem deficiência na mesma turma. Eles apontam alguns fatores que incidem no despreparo, como a falta de disciplinas que abordem, com profundidade, esse tema no período da graduação; a falta de contato com pessoas que tenham deficiências; e o debate incipiente sobre a inclusão durante toda a formação inicial.

Ainda nesse estudo, diz-se que mesmo havendo, pelo menos, uma disciplina voltada para o mote da inclusão, não há a devida densidade nesse componente curricular, com relação a todas as deficiências e suas especificidades. Portanto, julga-se a importância das instituições buscarem novas alternativas para que os alunos supram essa lacuna. Segundo eles, a disciplina voltada para a inclusão deve estar correlacionada ao estágio supervisionado, de forma que eles vivenciem situações que se aproximem daquelas que encontrarão no dia a dia escolar. No que diz respeito à identificação e a análise das dificuldades e possibilidades reportadas por estagiários sobre a inclusão de alunos com deficiência, importa considerar, somada ao despreparo, a insegurança para atuarem, além da falta de interesse dos discentes em participar de estudos e projetos relacionados à área.

Outro aspecto relevante diz respeito às lacunas estruturais e sociopolíticas. O histórico de instabilidade no Afeganistão exacerbou as desigualdades já existentes, afetando de forma ainda mais grave pessoas com deficiência e, em particular, meninas privadas de acesso à educação após o ensino fundamental. Essa marginalização evidencia como as lacunas não se restringem ao âmbito pedagógico,

mas se ampliam em função de fatores culturais, políticos e econômicos, tornando a inclusão um processo ainda mais desafiador. A dependência de ONGs para suprir as falhas do Estado expõe, assim, a fragilidade da capacidade governamental e reforça a urgência de políticas públicas sustentadas em formação docente, infraestrutura e tecnologias assistivas.

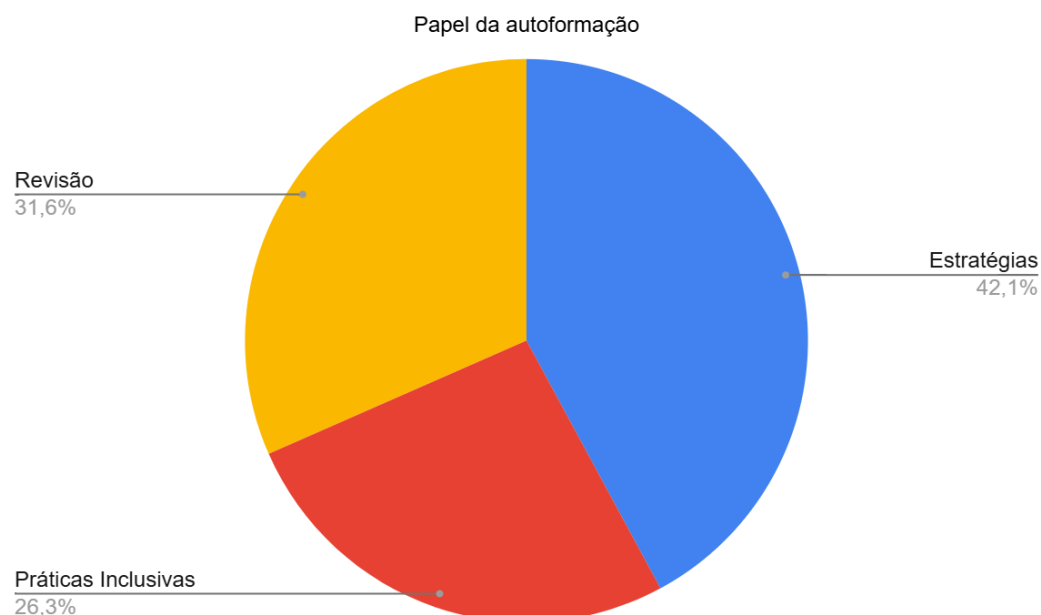
No contexto pedagógico brasileiro, conforme Barbosa *et al.* afirmam, as lacunas se manifestam já na formação inicial dos professores. Apesar da existência de disciplinas voltadas à inclusão nos cursos de licenciatura, muitas vezes o conteúdo não é aprofundado nem articulado às práticas, o que deixa os futuros docentes inseguros e despreparados para atuar. Segundo este artigo, o vínculo entre a teoria e a prática, especialmente por meio do estágio supervisionado, aparece como ponto central para superar essa distância. Dessa forma, tanto no cenário internacional quanto no nacional, a superação das lacunas exige investimentos consistentes na formação inicial e continuada, aliados a uma estrutura educacional que ofereça condições reais para a inclusão.

Enveredando pelo aspecto dos recursos, as discussões de Naeemy e Yoneda (2025), ao tecerem uma análise comparativa de escolas especiais e das práticas inclusivas no Afeganistão, este mote é retratado pelo viés das desigualdades e disparidades geográficas, o que reverbera na oferta inadequada de serviços educacionais, observados em países de baixa renda e afetados por conflitos. Eles citam tanto as limitações de infraestrutura, quanto o estigma social e a ausência da formação de professores, dificultando a inclusão de alunos com deficiências em escolas regulares, citando que 12 províncias carecem deste provimento educacional formal para este público alvo, deixando mais de três milhões de pessoas desassistidas. No mesmo artigo abordou-se acerca da insipiência de insumos, como materiais didáticos e a falta de profissionais, indicando que os estabelecimentos padecem com a precariedade da infraestrutura, o que inclui prédios alugados sem instalações administrativas e educacionais. Desafios semelhantes são observados em outros países deste continente, onde as limitações orçamentárias restringem a oferta de programas eficazes de formação profissional.

Papel da autoformação de professores

Frente aos desafios anteriormente abordados, buscamos entender se e como o papel da autoformação de professores incidiria nesses desafios e mais uma vez, recorreremos à uma organização que explicitasse os três códigos que apuramos e, por meio da figura 5, é possível compreender a sua abrangência. Novamente, elegemos os dois que tiveram maior proeminência para discutir e, neste caso, foram “estratégias” e “revisão”.

Figura 5 - Comparação entre os códigos construídos na categoria Papel da autoformação



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Na categoria “papel da autoformação”, a literatura evidencia que a formação continuada desempenha um papel central no preparo docente para a inclusão, funcionando como um processo de atualização constante. O exemplo trazido por Naeemy e Yoneda (2024) demonstra como um curso inicial intensivo de 20 dias, aliado a sessões anuais de atualização, contribui para a construção de competências específicas, como o domínio de braille e a língua de sinais. Esses conhecimentos, além de oferecerem ferramentas práticas, fortalecem a autonomia do professor em sua trajetória de autoformação, já que cada atualização estimula a reflexão sobre a própria prática e a incorporação de novas metodologias voltadas às necessidades dos alunos.

A revisão periódica do conhecimento adquirido aparece, assim, como um elemento essencial para que os docentes não apenas se mantenham atualizados, mas também reavaliem suas estratégias pedagógicas diante das mudanças sociais e tecnológicas. Nesse sentido, a formação não se limita ao acúmulo de conteúdos, mas se configura como um exercício de autoanálise, no qual o professor revisita suas práticas, identifica fragilidades e aprimora sua atuação com base em novas evidências emergentes. Essa dinâmica cíclica de aprender, revisar e redimensionar fortalece a prática inclusiva e sustenta o caráter processual da autoformação docente.

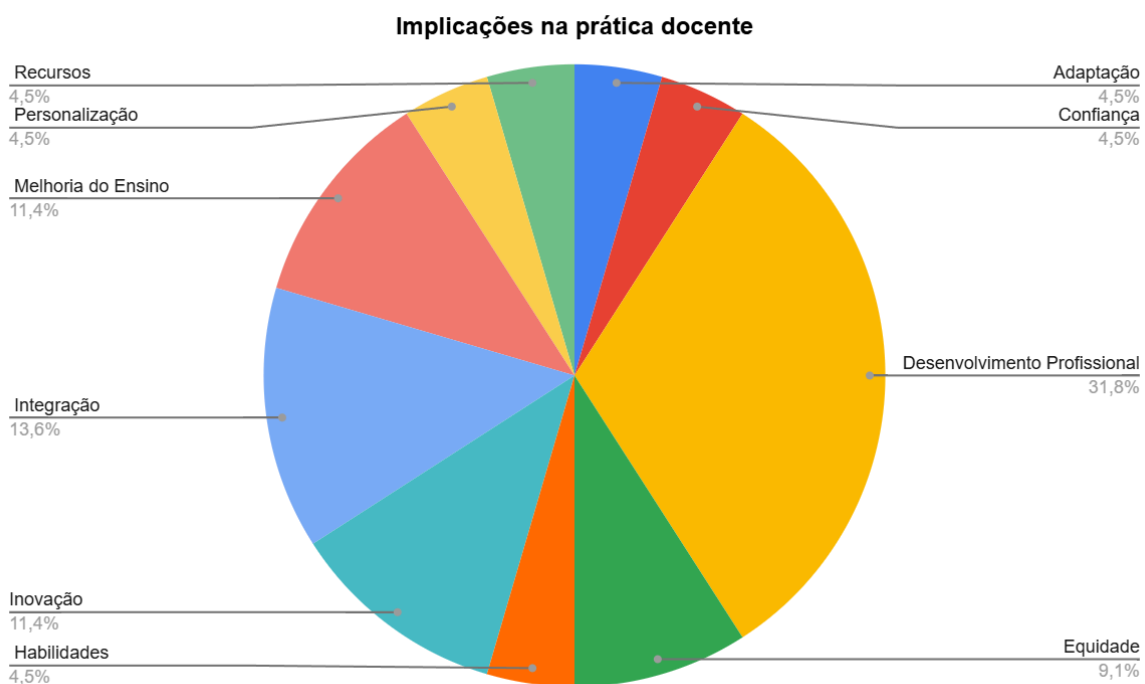
Complementarmente, enfatizamos que a integração das tecnologias assistivas à formação continuada representa uma via promissora para o avanço da inclusão em educação. Essa perspectiva aponta para um movimento em que a autoformação do professor não se restringe ao domínio de recursos tradicionais, mas inclui a motivação para explorar, avaliar criticamente e incorporar inovações tecnológicas em sua prática. Nesse contexto, a revisão deixa de ser apenas um retorno a conteúdos já vistos e passa a ser também a capacidade de reconfigurar a prática pedagógica frente a novas possibilidades. Assim, a autoformação, articulada à formação contínua e à revisão crítica, consolida-se como um processo ativo e transformador, que permite ao professor responder aos desafios da inclusão.

Todas essas importantes ponderações sobre a autoformação dialogam com as implicações na prática docente, última categoria que analisaremos.

Implicações na prática docente

Nesta categoria, dentre os 10 códigos reunidos, os que tiveram maior visibilidade, dentre as publicações, como indica a figura 6, foram “desenvolvimento profissional” e “integração”.

Figura 6 - Mapeamento dos códigos construídos na categoria Implicações na prática docente



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Observamos que a literatura evidencia o processo de desenvolvimento profissional enquanto crucial para que os docentes, dentre outras questões, venham a lidar com a diversidade, inerente aos contextos escolares, podendo agregar este componente, de forma intencional, às suas práticas. Kankam (2025) sublinha que a flexibilidade pedagógica deve ser incentivada, tanto na escolha dos conteúdos quanto nas formas de avaliação, a fim de contemplar alunos em diferentes etapas e condições de aprendizagem. Esse movimento implica não apenas uma capacitação, no sentido técnico, mas um reposicionamento frente às práticas tradicionais, como os testes padronizados, que muitas vezes excluem ou subestimam o potencial de estudantes. Nesse sentido, a formação docente deve incorporar estratégias inovadoras que contemplem formas de expressão diversas e valorizem a autonomia dos estudantes.

O elemento da inovação aparece como uma resposta direta às limitações das práticas convencionais também citado por Kankam (2025), reforçando que alternativas avaliativas personalizadas podem ampliar o engajamento e uma maior equidade pedagógica, oferecendo diferentes caminhos para que o aluno revele suas competências e habilidades, na aprendizagem. Essa abordagem não apenas beneficia os estudantes, mas também estimula o professor a experimentar novas metodologias, desenvolvendo competências inovadoras e contextuais. A formação, nesse caso, vai além da transmissão de técnicas: trata-se de promover uma mudança cultural que incentive o professor a assumir o papel de mediador, atento às singularidades dos sujeitos em processo de aprendizagem.

De modo complementar, Oyetade e Zuva (2025) chamam atenção para a integração da tecnologia e da Inteligência Artificial (IA) como elementos transformadores da prática docente. Contudo, sua efetividade depende de formações que instrumentalizem os professores para que incorporem essas ferramentas de modo inclusivo. A inovação, nesse contexto, envolve tanto a personalização da aprendizagem em diferentes realidades — incluindo ambientes offline — o que exige uma articulação entre governos, instituições e comunidades, garantindo que o professor seja apoiado em sua formação. Assim, desenvolvimento profissional e integração se entrelaçam como pilares na reconfiguração da formação docente diante dos desafios contemporâneos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da RSL foi possível mapear se e como ocorrem as interseções entre os processos de autoformação de professores e os desafios à inclusão, na contemporaneidade, considerando que a autoformação é constituída por elementos fundamentais que não se limitam aos aspectos formais. Ela também é marcada por um processo contínuo de construção de si, por meio da reflexão sobre a experiência, da narrativa da própria trajetória, da reconfiguração da identidade docente e, a isso, estão entremeados esses desafios.

Os dados construídos deflagraram um processo formativo que, muitas vezes, não dá conta da multiplicidade de fatores que impactam as práticas de inclusão na educação, sobretudo no que se refere à escassez de recursos, os preconceitos, o lidar com a diversidade e a ausência de apoio institucional, estes figurando entre os obstáculos mais recorrentes enfrentados no chão da escola. Diante disso, os professores são levados a criar caminhos próprios, por vezes solitários, acionando saberes oriundos do cotidiano e das possíveis (nem sempre suficientes) trocas entre pares.

As produções também revelaram que a autoformação não se dá de forma isolada, sendo potencializada em contextos de formação, como as redes colaborativas e os espaços de escuta e partilha. Além disso, tecnologias como a Inteligência Artificial, quando utilizadas em conformidade com os parâmetros éticos, podem contribuir na mediação pedagógica, auxiliando o professor a reconhecer e mitigar práticas excludentes.

A análise empreendida neste artigo evidenciou que ao investigar sobre como a autoformação de professores é discutida pelas produções do campo, isso potencializa a aproximação de abordagens que a articulam aos novos desafios para inclusão na educação, ajudando a compreender esses processos. Uma vez que ao caminho autoformativo estão agregadas práticas que desnudam, entre

outros aspectos, a potência da colaboração que pode ser instaurada nas comunidades de aprendizagem docente.

Reforça-se, assim, que a autoformação deve ser valorizada como dimensão legítima da formação docente, especialmente em tempos marcados pelas incertezas. Trata-se de reconhecer que a autonomia formativa é um direito e uma necessidade, sobretudo daqueles que atuam em contextos desafiadores e que, portanto, torna-se imprescindível que os programas de formação venham agregar componentes da autoformação e que possam, sobretudo, incentivar narrativas formativas como ferramenta central em seus motes e que visibilizem estes desafios.

Em acréscimo, as lacunas identificadas nas publicações, sugerem como apontamentos para investimentos futuros, buscar trabalhos que contemplem o redimensionamento urgente das políticas de formação docente, de modo que integrem, sistemática e efetivamente, experiências reflexivas, narrativas autobiográficas, metodologias colaborativas e práticas de inclusão na educação. Além de discutirem sobre o resgate dos saberes produzidos na e pela prática.

Por fim, foi possível captar confluências entre os dois processos — autoformação de professores e inclusão em educação — e que, a elas, estão subjacentes influências desafiadoras. A partir disso, consideramos a importância de que seja valorizada uma tessitura da autoformação docente para a inclusão que acolha e legitime a participação dos sujeitos, em toda sua inteireza, com as suas histórias, seus enfrentamentos e as suas potências criadoras — e, nesse percurso, esta autoformação sintetizaria, essencialmente e dialeticamente, um encontro epistêmico com/nos desafios da/na educação e da/na vida.

REFERÊNCIAS

ABREU, Samara Moura Barreto De; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. Autoformação docente: constituição e permanência do conceito. *Horizontes*, 40 (1), e 022012, 2022. <<https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1366>>

ARIAS, Cyd R. *et al.* *Challenges and Implementation of Inclusive Education in Selected Asian Countries: A Meta-Synthesis. International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 9(2), 512-534, 2023. <<https://doi.org/10.46328/ijres.3089>>

BARBOSA, Marcio Luiz Borges Barbosa. Análise da percepção de estagiários de educação física sobre a inclusão na escola: uma revisão integrativa. *Movimento*, v. 29, e 29046, 2023. <<https://doi.org/10.22456/1982-8918.130615>>

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2021.

BARTHOLO, Tiago Lisboa *et al.* *Learning loss and learning inequality during the Covid-19 pandemic. Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 31, n.119, p. 1-24, abr./jun. 2023. <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003776>>

FARIA, Paulo M. *Revisão sistemática da literatura : contributo para um novo paradigma investigativo, metodologia e procedimentos na área da educação, aplicação prática aos temas desenvolvimento profissional docente e inovação educativa com tecnologias digitais*. Santo Tirso : White Books, 2016.

FERMIN, Tharik de Souza. Educação inclusiva e diversidade na formação de professores. *Caderno Pedagógico*, Curitiba, v. 21, n. 5, p. 01-22. 2024. <<https://doi.org/10.54033/cadpedv21n5-109>>

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido* (50ª ed.). Paz e Terra, 2011.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. *LOGEION: Filosofia da informação*, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p.57-73, set. 2019/fev. 2020. <<https://doi.org/10.21728/logcion.2019v6n1.p57-73>>

KANKAM, Derrick Adjei. *Inclusive Education in a Diverse Language Class: Challenges and Best Practices*. *NECTFL Review*, Number 94, pp.117-125, South Africa, 2025. Disponível em <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1469631.pdf>>. Acesso em 28/09/2025.

LIMA, Carolina Barreiros de. *Como você não é da casa, isso não te pertence, esse espaço não é seu... ou seria? Sentidos de inclusão em uma escola de governo*. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

MELO, Sandra Cordeiro de *et al.* A bioecologia do autismo: uma análise dos relatos sobre as questões sociais que atravessam o desenvolvimento. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 39, 2023. <<https://doi.org/10.1590/0102-469839887>>

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MORIN, Edgar; Viveret, P. *Como viver em tempo de crise?* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

_____. *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. *É hora de mudarmos de via: lições do coronavírus*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

NAEEMY, Mohammad Idrees; YONEDA, Hiroki. *Advancing Inclusive Education: A Comparative Analysis of Special Schools and Inclusive Practices in Afghanistan*. *Educational Process International Journal*, Istanbul, Türkiye, 2025. <<https://doi.org/10.22521/edupij.2025.14.43>>.

NETTO, Natalia Barboza. *Experiências da autoformação de professores: narrativas sobre os (novos) desafios à inclusão*. 2025. 126 p. Tese (Doutorado em Educação)(Em andamento). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Porto: Porto Editora, 2001.

_____. *Professores Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

OYETADE, Kayode; ZUVA, Tranos. *Advancing Equitable Education with Inclusive AI to Mitigate Bias and Enhance Teacher Literacy*. *Educational Process International Journal*, 14, e 2025087, 2025. <<https://doi.org/10.22521/edupij.2025.14.87>>

PERRENOUD, Philippe. *Desenvolver a prática reflexiva no ofício de mestre*. Artmed, 2002.

PINEAU, Gaston. *Produire sa vie: Produire sa vie en auto-formation et autobiographie*. Paris: Ed Lig; Montréal: St Martin. 1983.

_____. *A autoformação no decurso da vida: entre a eco e a heteroformação*. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). *O Método (Auto)biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1987, p. 75-78.

_____. *Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores*. Tradução de Lúcia P. de Souza. São Paulo: Triom, 2004.

_____. Emergência de um paradigma antropro formador de pesquisa-ação formação transdisciplinar. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 102-110, set./dez. 2005. <<https://doi.org/10.1590/S0104-12902005000300006>>

_____. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006. <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200009>>

PINEAU, Gaston; LE GRANDE, Jean-Louis. *As Histórias de Vida*. Tradução de Carlos Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Inclusão. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; FONSECA, Michele Pereira; MELO, Sandra Cordeiro de (org.) *Inclusão em Educação: diferentes interfaces*. Curitiba: Editora CRV, 2009.

_____. *Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos)*. Curitiba: CRV, 2013.

SCHÖN, Donald A. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books, 1983.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Conferência de Jontiem, 1990.

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

As autoras declaram, em conformidade com a Ciência Aberta, que o manuscrito é um *preprint* no qual estão disponibilizados todos os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Todas as autoras contribuíram igualmente para a pesquisa, análise dos dados e redação do texto.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

As autoras declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.