

**FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES  
NA ESCOLA BÁSICA****TEACHER EDUCATION AND INCLUSIVE EDUCATION: CHALLENGES AND  
POSSIBILITIES IN BASIC SCHOOLING****FORMACIÓN DOCENTE Y EDUCACIÓN INCLUSIVA: RETOS Y POSIBILIDADES EN  
LA ESCUELA BÁSICA**

10.56238/revgeov17n1-059

**Leandro Soares Machado**

Mestrando em Educação

Instituição: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

E-mail: leandrosoaresmachado@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3507015378224162>**Andreia Vanessa de Oliveira**

Mestra em Ciências Sociais Aplicadas

Instituição: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

E-mail: vanessaadvog@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7356005864652681>**Zulene dos Santos Carvalho**

Especialista em Educação Especial Inclusiva

Instituição: Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

E-mail: zulene201605@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/911650094814855jacineide>**Graziella Praça Orosco de Souza**

Doutora

Instituição: Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita  
Filho" - FCT-(Unesp)

E-mail: grazaorosco@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9155060189678720>**Fernando Lopes da Silva**

Doutorando

Instituição: Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita  
Filho" - FCT-(Unesp)

E-mail: fernandoeducar.educar@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3704576284713344>

**Luciclaudia da Silva Vasques**

Doutoranda em Educação

Instituição: Universidad de Sevilla e Faculdade Ciências da Amazônia (FCA)

E-mail: luciclaudiavasques@yahoo.com.br

**Elinorangel Pinto**

Mestrando em Ciências da Educação

Instituição: World University Ecumenical

E-mail: elinorangel2009@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9915194305932589>**Patrícia da Silva Santos**

Especialização em Psicopedagogia com ênfase na Educação Especial

Instituição: Faculdade Metropolitana de Teresina

E-mail: patriciasanthus27@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5211308252303351>**Allana Shamara Meireles Cruz Matos**

Licenciatura em Pedagogia

Instituição: Faculdade Latino-Americana de Educação (FLATED)

E-mail: shamarameios843@gmail.com

**Marcus Vinícius da Silva**

Licenciado em Física

Instituição: Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

E-mail: profmarcusvinicius10@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7389066358469190>**Joina Maria Santos de Sousa**

Graduação em Pedagogia

Instituição: Fapesp - Codó

E-mail: Joina.santos@discente.ufma.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9071614022031518>**Sonia Maria Barros da Silva Pinheiro**

Mestranda em Educação

Instituição: Universidade Federal do Maranhão

E-mail: soniabs3@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4805904428043906>**Aldileuza Gomes Leão**

Especialista em Libras e Práticas Pedagógicas Aplicadas à Educação Bilíngue de Surdos

Instituição: Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL)

Lattes: [lattes.cnpq.br/3437203427469240](https://lattes.cnpq.br/3437203427469240)

E-mail: aldileuzag18@gmail.com



**Ramon Santos Costa**

Mestre em Educação em Ciências e Matemática

Instituição: Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

E-mail: [rscoستا@uesc.br](mailto:rscoستا@uesc.br)Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8508815527848072>

---

**RESUMO**

O presente artigo discute a formação docente como eixo central para a efetivação da educação inclusiva na escola básica. Partindo da compreensão da inclusão como princípio pedagógico e político, o estudo analisa os desafios e as possibilidades da formação inicial e continuada de professores diante da diversidade presente nas salas de aula. Fundamentado em autores que discutem saberes docentes, desenvolvimento profissional e educação inclusiva, o texto problematiza as inseguranças docentes, frequentemente associadas às condições concretas de trabalho e à responsabilização individual do professor. Também destaca a importância do trabalho colaborativo e do apoio institucional como condições essenciais para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Conclui-se que a formação docente para a inclusão deve ser compreendida como processo contínuo, coletivo e institucional, articulado a políticas públicas educacionais que garantam suporte pedagógico, valorização profissional e compromisso com o direito à educação de todos.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Formação Docente. Práticas Pedagógicas. Políticas Educacionais. Trabalho Colaborativo.

**ABSTRACT**

This article discusses teacher education as a central axis for the implementation of inclusive education in basic schooling. Grounded in the understanding of inclusion as a pedagogical and political principle, the study analyzes the challenges and possibilities of initial and continuing teacher education in response to classroom diversity. Based on theoretical contributions related to teacher knowledge, professional development and inclusive education, the text problematizes teachers' insecurities, often associated with working conditions and the individualization of responsibility for inclusion. It also highlights collaborative work and institutional support as essential conditions for the development of inclusive pedagogical practices. The study concludes that teacher education for inclusion should be understood as a continuous, collective and institutional process, articulated with public educational policies that ensure pedagogical support, professional recognition and commitment to the right to education for all.

**Keywords:** Inclusive Education. Teacher Education. Pedagogical Practices. Educational Policies. Collaborative Work.

**RESUMEN**

El presente artículo aborda la formación docente como eje central para la implementación de la educación inclusiva en la escuela básica. Partiendo de la comprensión de la inclusión como principio pedagógico y político, el estudio analiza los retos y las posibilidades de la formación inicial y continua de los docentes ante la diversidad presente en las aulas. Basándose en autores que discuten los conocimientos docentes, el desarrollo profesional y la educación inclusiva, el texto problematiza las inseguridades docentes, a menudo asociadas a las condiciones concretas de trabajo y a la responsabilidad individual del profesor. También destaca la importancia del trabajo colaborativo y del apoyo institucional como condiciones esenciales para la construcción de prácticas pedagógicas



inclusivas. Se concluye que la formación docente para la inclusión debe entenderse como un proceso continuo, colectivo e institucional, articulado con políticas públicas educativas que garanticen el apoyo pedagógico, la valorización profesional y el compromiso con el derecho a la educación de todos.

**Palabras clave:** Educación Inclusiva. Formación Docente. Prácticas Pedagógicas. Políticas Educativas. Trabajo Colaborativo.



## 1 INTRODUÇÃO

A consolidação da educação inclusiva como princípio orientador da escola básica tem provocado profundas reflexões acerca do papel do professor e dos processos formativos que sustentam sua prática pedagógica. A presença crescente de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e outras formas de neurodiversidade nas salas de aula comuns evidencia que a inclusão não se resume ao acesso à escola, mas exige transformações estruturais nas concepções pedagógicas, na organização do trabalho escolar e, sobretudo, na formação docente. Nesse contexto, o professor assume papel central, sendo frequentemente convocado a responder, de forma individual, a demandas complexas que extrapolam sua formação inicial e suas condições objetivas de trabalho.

Diversos estudos têm apontado que a formação docente constitui um dos principais desafios para a efetivação da educação inclusiva. Maurice Tardif (2002) demonstra que os saberes docentes são construídos ao longo da trajetória profissional, a partir da articulação entre formação acadêmica, experiências práticas e contextos institucionais. No entanto, quando a inclusão é incorporada às políticas educacionais sem o devido investimento na formação inicial e continuada dos professores, produz-se um cenário marcado por inseguranças, improvisações pedagógicas e sentimentos de impotência diante da diversidade presente na sala de aula.

A literatura especializada evidencia que a formação inicial, em muitos cursos de licenciatura, ainda trata a educação inclusiva de forma periférica, fragmentada ou excessivamente teórica, distante das realidades escolares. António Nóvoa (2017) destaca que não há qualidade na educação sem professores bem formados e valorizados, defendendo processos formativos que articulem teoria, prática, reflexão crítica e trabalho coletivo. No campo da inclusão, essa articulação torna-se ainda mais necessária, uma vez que não existem respostas pedagógicas padronizadas para atender à diversidade de sujeitos presentes na escola.

Além da formação inicial, a formação continuada emerge como dimensão indispensável para o fortalecimento de práticas inclusivas. José Carlos Libâneo e Francisco Imbernón (2010) ressaltam que a formação docente precisa estar vinculada ao cotidiano escolar, às problemáticas reais da prática e às condições concretas de trabalho. No entanto, observa-se que muitos programas de formação continuada voltados à inclusão ainda se apresentam de forma episódica, desarticulada do projeto pedagógico da escola e insuficiente para sustentar mudanças efetivas na prática docente.

Nesse cenário, a educação inclusiva tende a ser percebida por parte dos professores como responsabilidade individual, gerando sentimentos de insegurança e sobrecarga profissional. Maria Teresa Eglér Mantoan (2006) alerta que a inclusão não pode ser compreendida como tarefa isolada do professor, mas como projeto coletivo da escola, sustentado por políticas públicas, apoio institucional e trabalho colaborativo. A ausência desses elementos fragiliza o processo inclusivo e reforça práticas excludentes, ainda que travestidas de discursos inclusivos.



Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar a formação docente para a educação inclusiva na escola básica, compreendendo o professor como eixo central do processo de inclusão. Busca-se discutir os desafios e as possibilidades da formação inicial e continuada, as inseguranças docentes frente à diversidade, a necessidade de apoio institucional e a importância do trabalho colaborativo como condição para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. Para tanto, o estudo fundamenta-se em autores que discutem saberes docentes, formação profissional e inclusão escolar, bem como em documentos e políticas públicas educacionais que orientam a construção de uma escola comprometida com o direito à educação de todos.

## **2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO E POLÍTICO**

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como princípio pedagógico e político orientador dos sistemas educacionais, deslocando o foco da adaptação do aluno à escola para a transformação da escola em resposta à diversidade dos sujeitos. Tal perspectiva representa uma ruptura com modelos integracionistas e compensatórios que, historicamente, atribuíram à deficiência ou à diferença a responsabilidade pelo fracasso escolar, legitimando práticas de exclusão simbólica e pedagógica. Conforme argumenta Mantoan (2006), a inclusão não se configura como uma estratégia pedagógica específica ou um conjunto de técnicas aplicáveis a determinados estudantes, mas como uma mudança paradigmática que exige a revisão das concepções de ensino, aprendizagem, currículo, avaliação e organização do trabalho escolar.

Essa mudança de paradigma implica compreender a diversidade como elemento constitutivo da experiência educativa, e não como exceção à norma. Ao reconhecer que todos os sujeitos aprendem, ainda que por caminhos distintos, a educação inclusiva questiona modelos pedagógicos homogêneos e normativos, abrindo espaço para práticas mais flexíveis e responsivas às singularidades dos estudantes. Nesse sentido, a inclusão assume caráter ético e político, pois se articula ao direito à educação e à construção de uma escola comprometida com a equidade e a justiça social.

No âmbito das políticas públicas educacionais, a educação inclusiva é afirmada como direito, em consonância com marcos legais nacionais e internacionais. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) reafirmam o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes na escola comum. Esses documentos deslocam a educação especial de um modelo segregado para uma perspectiva de apoio à escolarização na classe regular, reafirmando a escola comum como espaço legítimo de aprendizagem para todos.

Entretanto, a consolidação desse marco normativo não garante, por si só, a efetivação da inclusão no cotidiano escolar. A inclusão ultrapassa o discurso da matrícula e demanda condições pedagógicas, formativas e institucionais que assegurem processos educativos significativos. Isso



envolve revisão curricular, flexibilização de práticas avaliativas, reorganização dos tempos e espaços escolares e investimento contínuo na formação docente. Sem tais condições, corre-se o risco de produzir uma inclusão formal, esvaziada de sentido pedagógico.

Nesse sentido, a efetivação da educação inclusiva na escola básica tem revelado tensões recorrentes entre o que prescrevem as políticas e o que se concretiza nas práticas escolares. Skliar (2003) adverte que a inclusão pode se converter em discurso normativo vazio quando não acompanhada de mudanças estruturais na organização da escola. A permanência de currículos homogêneos, avaliações padronizadas e uma organização rígida do trabalho pedagógico evidencia que, em muitos contextos, a inclusão ainda é compreendida como exceção, direcionada a determinados estudantes, e não como princípio organizador da ação educativa.

Nesse cenário, o professor ocupa lugar central. A educação inclusiva, enquanto projeto político-pedagógico, depende diretamente das concepções docentes sobre diferença, aprendizagem e ensino. Vygotsky (2007) já indicava que o desenvolvimento humano é resultado de processos sociais e culturais mediados, o que implica reconhecer que as possibilidades de aprendizagem são construídas nas interações e nas condições oferecidas pelo meio. Assim, a inclusão não se refere à criação de práticas paralelas ou adaptativas isoladas, mas à ampliação das possibilidades pedagógicas no interior da sala de aula comum, por meio de mediações intencionais e contextualizadas.

A educação inclusiva, portanto, deve ser compreendida como compromisso coletivo da escola e do sistema educacional, e não como atribuição individual do professor. Mantoan (2015) reforça que a responsabilização isolada do docente tende a gerar sentimentos de culpa, insegurança e resistência, enfraquecendo o próprio projeto inclusivo. Reconhecer a inclusão como princípio pedagógico e político implica investir em políticas públicas consistentes, formação docente contínua, apoio institucional e trabalho colaborativo, condições indispensáveis para a construção de práticas efetivamente inclusivas e socialmente comprometidas.

### **3 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A formação docente constitui um dos eixos centrais para a consolidação da educação inclusiva na escola básica, uma vez que é no cotidiano da sala de aula que os princípios inclusivos se materializam ou se esvaziam. Estudos recorrentes indicam que muitos professores se sentem despreparados para lidar com a diversidade presente em sala de aula, especialmente no que se refere a estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou outras formas de neurodiversidade. Esse sentimento de despreparo não pode ser atribuído exclusivamente ao indivíduo, mas deve ser compreendido à luz dos processos formativos e das condições institucionais que sustentam a prática docente.



Tardif (2002) destaca que os saberes docentes são plurais e se constroem ao longo do tempo, a partir da articulação entre formação inicial, experiência profissional e contexto institucional. Quando a formação docente não incorpora a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo, o professor tende a enfrentar a inclusão como problema individual, buscando soluções isoladas e, muitas vezes, improvisadas. Essa lógica fragiliza a prática pedagógica e compromete a construção de uma cultura escolar inclusiva.

No que se refere à formação inicial, observa-se que a educação inclusiva ainda ocupa espaço reduzido nos currículos das licenciaturas. Em muitos cursos, o tema aparece de forma fragmentada, dissociada das práticas escolares ou restrita a disciplinas específicas, sem diálogo efetivo com os conteúdos pedagógicos e didáticos. Nóvoa (2017) argumenta que a formação de professores precisa estar ancorada na profissão, articulando conhecimento científico, reflexão crítica e experiência prática. No campo da inclusão, essa articulação é fundamental, pois não existem respostas pedagógicas universais para atender à diversidade, mas processos contínuos de análise, adaptação e mediação construídos no cotidiano da escola.

A formação continuada, por sua vez, assume papel estratégico no fortalecimento das práticas inclusivas, especialmente diante das transformações constantes que marcam o contexto educacional contemporâneo. Imbernón (2010) defende que a formação permanente deve estar vinculada às necessidades reais da escola e aos desafios concretos enfrentados pelos professores, promovendo espaços de reflexão coletiva sobre a prática docente. No entanto, muitos programas de formação continuada voltados à inclusão ainda se apresentam de forma pontual, descontextualizada e insuficiente para sustentar mudanças efetivas no trabalho pedagógico, o que limita seu impacto formativo.

As inseguranças docentes frente à inclusão estão diretamente relacionadas às condições objetivas de trabalho. Turmas numerosas, currículos inflexíveis, avaliações padronizadas e ausência de apoio institucional ampliam o sentimento de sobrecarga profissional e dificultam a implementação de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade. Mantoan (2006) enfatiza que a inclusão não se efetiva por meio da boa vontade individual do professor, mas por políticas educacionais que garantam suporte pedagógico, recursos materiais, tempos de planejamento e trabalho em equipe. A ausência desses elementos compromete tanto a aprendizagem dos estudantes quanto a saúde profissional dos docentes.

Nesse sentido, a formação docente para a educação inclusiva precisa ser compreendida como processo contínuo, coletivo e institucional. Nóvoa (2019) ressalta que não há desenvolvimento profissional sem colaboração, defendendo a escola como espaço formativo privilegiado. O trabalho colaborativo entre professores, equipes pedagógicas, profissionais do atendimento educacional especializado e gestão escolar constitui condição fundamental para a construção de uma cultura inclusiva. Assim, a formação docente deixa de ser responsabilidade individual e passa a integrar o





projeto pedagógico da escola, fortalecendo práticas que reconhecem a diversidade como valor pedagógico e não como obstáculo ao processo educativo.

Com o intuito de sintetizar os principais eixos teóricos discutidos ao longo do artigo e evidenciar os elementos que estruturam a formação docente para a educação inclusiva, apresenta-se o Quadro 1. Nele, sistematizam-se os aspectos centrais relacionados aos processos formativos, às condições de trabalho e às dinâmicas colaborativas que sustentam a efetivação da inclusão na escola básica, articulando-os aos referenciais teóricos que fundamentam a análise desenvolvida.

**Quadro 1 – Eixos da formação docente para a efetivação da educação inclusiva**

Eixo formativo	Caracterização	Fundamentação teórica
Formação inicial	Inserção ainda periférica da inclusão nos currículos das licenciaturas, com pouca articulação entre teoria e prática	Nóvoa (2017); Tardif (2002)
Formação continuada	Necessidade de processos formativos contextualizados, permanentes e vinculados ao cotidiano escolar	Imbernón (2010); Nóvoa (2019)
Saberes docentes	Construção processual de saberes profissionais a partir da experiência, da reflexão e do contexto institucional	Tardif (2002)
Condições de trabalho	Currículos inflexíveis, turmas numerosas e avaliações padronizadas como obstáculos à inclusão	Mantoan (2006); Imbernón (2010)
Trabalho colaborativo	Cooperação entre professores, AEE, gestão e redes de apoio como condição para práticas inclusivas	Nóvoa (2019); Mantoan (2015)
Apoio institucional	Políticas públicas, recursos pedagógicos e suporte formativo como sustentação da inclusão	BRASIL (2008)

Fonte: Elaborado pelos autores (2026)

Os eixos sintetizados no Quadro 1 são retomados e aprofundados nas seções seguintes, especialmente no que se refere às inseguranças docentes, às condições de trabalho e à importância do apoio institucional e do trabalho colaborativo como pilares da construção de uma cultura escolar inclusiva.

#### **4 INSEGURANÇAS DOCENTES E CONDIÇÕES DE TRABALHO NA ESCOLA INCLUSIVA**

A implementação da educação inclusiva na escola básica tem evidenciado um conjunto significativo de inseguranças docentes, frequentemente associadas às condições concretas de trabalho e às exigências impostas ao professor contemporâneo. Essas inseguranças não podem ser compreendidas como fragilidades individuais ou insuficiências pessoais, mas como expressão de um sistema educacional que, embora amplie o acesso à escola, nem sempre assegura as condições necessárias para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. Quando a inclusão se apresenta



dissociada de políticas consistentes de formação e de apoio institucional, tende a intensificar o sentimento de despreparo profissional e a fragilizar o exercício da docência.

Diversos estudos indicam que professores da escola regular relatam dificuldades recorrentes para planejar, adaptar atividades e avaliar estudantes com diferentes necessidades educacionais, sobretudo quando não contam com orientação pedagógica contínua e espaços institucionais de reflexão. Tardif (2002) ressalta que os saberes docentes são produzidos na intersecção entre formação inicial, experiência profissional e contexto institucional. Quando esse contexto é marcado por currículos rígidos, turmas numerosas, avaliações padronizadas e escassez de recursos pedagógicos, o professor encontra limites objetivos para desenvolver práticas sensíveis à diversidade, o que contribui para a reprodução de estratégias pedagógicas pouco inclusivas.

As inseguranças docentes também se relacionam diretamente à responsabilização individual do professor pelo sucesso ou fracasso das políticas de inclusão. Mantoan (2006) alerta que esse deslocamento do foco — das condições estruturais da escola para o desempenho isolado do docente — produz sentimentos de culpa, ansiedade e resistência às propostas inclusivas. Em vez de fortalecer a prática pedagógica, tal responsabilização tende a fragilizar o trabalho docente e a comprometer a qualidade das experiências educativas oferecidas aos estudantes, reforçando discursos de impossibilidade e de descrédito em relação à inclusão.

Outro fator que intensifica as inseguranças docentes refere-se à ausência de tempos institucionais destinados ao planejamento coletivo e à reflexão sistemática sobre a prática. Imbernón (2010) enfatiza que a formação docente desvinculada do cotidiano escolar e das condições reais de trabalho perde sua potência transformadora. Na educação inclusiva, essa desconexão torna-se ainda mais evidente, pois os desafios enfrentados em sala de aula demandam respostas construídas coletivamente, a partir do diálogo entre diferentes saberes profissionais e experiências pedagógicas.

Assim, as inseguranças docentes não devem ser interpretadas como obstáculos individuais à inclusão, mas como indicadores da necessidade de revisão das políticas educacionais e das condições de trabalho na escola básica. Reconhecer essas inseguranças constitui passo fundamental para a construção de propostas formativas e institucionais capazes de sustentar práticas inclusivas de forma ética, responsável e pedagogicamente consistente, superando a lógica da culpabilização individual e fortalecendo o professor como sujeito central do processo educativo.

## **5 TRABALHO COLABORATIVO E APOIO INSTITUCIONAL COMO CONDIÇÕES PARA A INCLUSÃO**

Diante da complexidade que caracteriza a educação inclusiva, o trabalho colaborativo emerge como condição central para a construção de práticas pedagógicas capazes de responder à diversidade presente na escola básica. A inclusão, compreendida como projeto coletivo, exige a articulação entre



professores da sala regular, equipes pedagógicas, profissionais do atendimento educacional especializado, gestores escolares e redes de apoio externas à escola. Nóvoa (2019) enfatiza que o desenvolvimento profissional docente ocorre no interior das comunidades educativas, por meio da partilha de saberes, da reflexão coletiva e da construção conjunta de soluções pedagógicas contextualizadas.

O trabalho colaborativo possibilita que o professor da sala regular não atue de forma isolada diante dos desafios da inclusão. Ao compartilhar responsabilidades, decisões pedagógicas e processos avaliativos, a escola cria condições para que a diversidade seja tratada como elemento constitutivo do processo educativo, e não como exceção ou problema a ser resolvido individualmente. Mantoan (2015) destaca que a inclusão só se efetiva quando a escola assume, institucionalmente, o compromisso com a aprendizagem de todos, superando práticas fragmentadas, hierarquizadas e centradas em atendimentos paralelos.

Nesse contexto, o apoio institucional assume papel estratégico. Políticas educacionais que garantem formação continuada articulada ao cotidiano escolar, acompanhamento pedagógico sistemático, redução do número de estudantes por turma e acesso a recursos materiais adequados contribuem diretamente para o fortalecimento das práticas inclusivas. Imbernón (2010) ressalta que a formação docente precisa ser acompanhada de condições objetivas que permitam ao professor transformar sua prática; caso contrário, corre-se o risco de produzir discursos inclusivos desprovidos de efetividade pedagógica.

O atendimento educacional especializado, quando articulado ao trabalho da sala regular, pode constituir importante espaço de colaboração pedagógica e apoio ao professor. Contudo, como alertam diversos autores, esse atendimento não deve ser compreendido como substitutivo da escolarização comum, mas como apoio complementar ao trabalho docente. A fragmentação entre ensino regular e atendimento especializado tende a reforçar práticas segregadoras, contrariando os princípios da educação inclusiva defendidos pelas políticas públicas brasileiras (BRASIL, 2008) e enfraquecendo a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Por fim, a consolidação de uma cultura escolar inclusiva depende da institucionalização de práticas colaborativas sustentadas por uma gestão comprometida com a inclusão. Nóvoa (2017) argumenta que escolas inclusivas são aquelas que investem na cooperação profissional, no diálogo pedagógico e na valorização dos professores como sujeitos de saber. Assim, o trabalho colaborativo e o apoio institucional não se configuram como estratégias acessórias ou complementares, mas como pilares estruturantes para a efetivação de uma educação inclusiva que reconheça a diversidade como valor pedagógico, direito social e princípio ético da ação educativa.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que a efetivação da educação inclusiva na escola básica está intrinsecamente relacionada à centralidade do professor e aos processos formativos que sustentam sua prática pedagógica. Ao compreender a inclusão como princípio pedagógico e político — e não como ação pontual, estratégia isolada ou responsabilidade individual — reafirma-se a necessidade de deslocar o foco das dificuldades historicamente atribuídas aos estudantes para as condições institucionais, formativas e organizacionais da escola. Nesse sentido, a formação docente emerge como eixo estruturante para a construção de práticas educativas comprometidas com o direito à aprendizagem de todos, em consonância com os marcos legais e os princípios éticos que orientam a educação inclusiva.

As reflexões apresentadas demonstraram que tanto a formação inicial quanto a formação continuada ainda apresentam limites significativos no que se refere à preparação dos professores para atuar em contextos marcados pela diversidade. Conforme discutem Tardif (2002) e Nóvoa (2017), os saberes docentes são construídos de forma processual, no entrelaçamento entre teoria, prática e contexto profissional. Quando a inclusão ocupa lugar periférico nos processos formativos, o professor tende a vivenciar sentimentos de insegurança, sobrecarga e isolamento, o que fragiliza o próprio projeto inclusivo e contribui para a reprodução de práticas pedagógicas pouco sensíveis às singularidades dos estudantes.

O estudo também evidenciou que as inseguranças docentes não podem ser interpretadas como falhas individuais ou insuficiências profissionais, mas como expressão direta das condições concretas de trabalho impostas aos professores da escola básica. Currículos inflexíveis, avaliações padronizadas, turmas numerosas e ausência de apoio institucional configuram obstáculos reais à implementação de práticas pedagógicas inclusivas, conforme alertam Mantoan (2006) e Imbernón (2010). A responsabilização isolada do professor, além de injusta, contribui para o esvaziamento das políticas de inclusão, reforçando discursos de impossibilidade e favorecendo a permanência de práticas excludentes no interior da escola.

Diante desse cenário, o trabalho colaborativo e o apoio institucional mostraram-se condições indispensáveis para a consolidação de uma cultura escolar inclusiva. A articulação entre professores da sala regular, profissionais do atendimento educacional especializado, equipes pedagógicas, gestão escolar e redes de apoio externas possibilita a construção coletiva de respostas pedagógicas mais consistentes e sensíveis à diversidade. Como destaca Nóvoa (2019), não há desenvolvimento profissional docente sem colaboração, sendo a escola compreendida como espaço formativo privilegiado para a reflexão crítica, a partilha de saberes e a transformação das práticas pedagógicas.

Conclui-se, portanto, que a educação inclusiva exige investimentos contínuos em formação docente, políticas públicas educacionais consistentes e reorganização das condições de trabalho na



escola básica. Mais do que um conjunto de estratégias metodológicas, a inclusão constitui um projeto ético, político e pedagógico que demanda compromisso institucional e coletivo. Ao reconhecer o professor como eixo central desse processo, reafirma-se a necessidade de fortalecer sua formação, valorizar seus saberes profissionais e criar condições concretas para que a diversidade seja compreendida não como obstáculo ao ensino, mas como elemento constitutivo da experiência educativa e da construção de uma escola verdadeiramente democrática.



**REFERÊNCIAS**

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2017.

NÓVOA, António. **Entre a formação e a profissão: ensaios sobre formação de professores**. Lisboa: Educa, 2019.

SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”**. Petrópolis: Vozes, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

