

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

TEACHER EDUCATION FOR CONSOLIDATING INCLUSIVE EDUCATION

FORMACIÓN DOCENTE PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Naly Elaine de Oliveira Paixão¹

RESUMO: Este artigo discute a formação docente como eixo central para a consolidação da educação inclusiva, considerando que a inclusão escolar depende da eliminação de barreiras e da garantia de participação e aprendizagem no cotidiano. O objetivo foi analisar fundamentos e marcos normativos sobre educação inclusiva e discutir implicações formativas necessárias para sustentar práticas pedagógicas inclusivas na escola. Metodologicamente, trata-se de uma revisão bibliográfica narrativa, de abordagem qualitativa, construída a partir de documentos legais e produções acadêmicas sobre educação especial na perspectiva inclusiva, Atendimento Educacional Especializado, acessibilidade e formação de professores. Os resultados indicam que a consolidação da inclusão exige formação inicial e continuada voltada ao planejamento e à flexibilização curricular, diversificação de estratégias didáticas, avaliação coerente e trabalho colaborativo entre sala comum e apoios especializados. Evidenciou-se, ainda, que políticas inclusivas e marcos legais reforçam a corresponsabilidade institucional, evitando que a inclusão seja tratada como tarefa individual do professor. Conclui-se que investir em processos formativos contínuos e articulados ao cotidiano escolar é condição fundamental para consolidar a educação inclusiva como prática e cultura escolar.

Palavras-chave: Formação docente. Educação inclusiva. Acessibilidade.

ABSTRACT: This article discusses teacher education as a central axis for consolidating inclusive education, considering that school inclusion depends on removing barriers and ensuring participation and learning in everyday school life. The objective was to analyze foundations and normative frameworks on inclusive education and to discuss training implications needed to sustain inclusive pedagogical practices in schools. Methodologically, this is a narrative literature review with a qualitative approach, based on legal documents and academic studies on special education from an inclusive perspective, Specialized Educational Support, accessibility, and teacher education. The findings indicate that consolidating inclusion requires initial and continuing training focused on planning and curricular flexibility, diversified teaching strategies, coherent assessment, and collaborative work between mainstream classrooms and specialized supports. It also shows that inclusive policies and legal frameworks reinforce institutional shared responsibility, preventing inclusion from being treated as an individual teacher's task. The study concludes that investing in continuous training processes articulated with everyday school practices is a key condition to consolidate inclusive education as both practice and school culture.

Keywords: Teacher education. Inclusive education. Accessibility.

¹Doutoranda em Educação Universidade: Branner.

RESUMEN: Este artículo discute la formación docente como eje central para la consolidación de la educación inclusiva, considerando que la inclusión escolar depende de la eliminación de barreras y de la garantía de participación y aprendizaje en el cotidiano escolar. El objetivo fue analizar fundamentos y marcos normativos sobre educación inclusiva y discutir implicaciones formativas necesarias para sostener prácticas pedagógicas inclusivas en la escuela. Metodológicamente, se trata de una revisión bibliográfica narrativa, con enfoque cualitativo, construida a partir de documentos legales y producciones académicas sobre educación especial en perspectiva inclusiva, apoyo educativo especializado, accesibilidad y formación del profesorado. Los resultados indican que la consolidación de la inclusión exige formación inicial y continua orientada a la planificación y flexibilización curricular, diversificación de estrategias didácticas, evaluación coherente y trabajo colaborativo entre el aula común y los apoyos especializados. Además, se evidenció que las políticas inclusivas y los marcos legales refuerzan la corresponsabilidad institucional, evitando que la inclusión sea tratada como tarea individual del docente. Se concluye que invertir en procesos formativos continuos y articulados al cotidiano escolar es una condición fundamental para consolidar la educación inclusiva como práctica y cultura escolar.

Palabras clave: Formación docente. Educación inclusiva. Accesibilidad.

INTRODUÇÃO

A consolidação da educação inclusiva depende, em grande medida, da forma como a escola transforma princípios e direitos em práticas pedagógicas cotidianas. No Brasil, esse compromisso aparece de modo explícito na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que orienta a construção de sistemas educacionais inclusivos, com eliminação de barreiras e oferta de apoios para garantir acesso, participação e aprendizagem (BRASIL, 2008).

Ao mesmo tempo, a inclusão não se sustenta apenas com matrícula ou presença física do estudante em sala. Ela exige planejamento, flexibilização curricular, práticas avaliativas coerentes, estratégias de ensino diversificadas e trabalho colaborativo, o que coloca a formação docente como eixo estruturante desse processo. Nessa direção, o Decreto nº 7.611/2011 reforça o Atendimento Educacional Especializado como oferta complementar ou suplementar ao ensino regular, indicando a necessidade de articulação entre apoios e práticas pedagógicas no cotidiano escolar (BRASIL, 2011).

A Lei Brasileira de Inclusão também reforça a educação como direito e orienta a construção de condições de acessibilidade e equidade, o que impacta diretamente o trabalho do professor e a organização escolar (BRASIL, 2015). Nesse cenário, a formação docente deixa de ser apenas “aperfeiçoamento” e passa a ser condição para enfrentar desafios reais: lidar com

diferentes necessidades educacionais, reconhecer barreiras, ajustar metodologias e construir ambientes de aprendizagem acessíveis.

Apesar desse arcabouço, ainda existem lacunas importantes entre o que os documentos orientam e o que a escola consegue realizar na prática. Uma das fragilidades mais recorrentes é justamente a formação: muitas redes ainda oferecem ações pontuais e pouco conectadas ao cotidiano, o que dificulta a continuidade e a consolidação de práticas inclusivas. Além disso, as diretrizes para formação inicial de professores (BNC-Formação) reforçam a necessidade de alinhar formação docente às demandas concretas da educação básica, o que inclui competências profissionais relacionadas à inclusão (BRASIL, 2019).

Diante disso, o problema que orienta este artigo é: como a formação docente pode contribuir para consolidar a educação inclusiva, fortalecendo práticas pedagógicas capazes de reduzir barreiras e promover aprendizagem? O objetivo é analisar fundamentos e marcos orientadores sobre educação inclusiva e discutir caminhos formativos que sustentem a consolidação da inclusão no cotidiano escolar (BRASIL, 2008; BRASIL, 2011; BRASIL, 2019).

MÉTODOS

Este artigo foi desenvolvido por meio de uma revisão bibliográfica narrativa, com abordagem qualitativa, por ser um delineamento adequado quando o objetivo é reunir fundamentos teóricos, sistematizar produções existentes e discutir implicações sobre formação docente e consolidação da educação inclusiva (GIL, 2019; MINAYO, 2014). A revisão foi construída a partir de leitura crítica, organização temática e síntese interpretativa das fontes selecionadas, sem pretensão de generalização estatística.

As fontes de dados foram constituídas por artigos científicos, livros e documentos normativos brasileiros relacionados à educação inclusiva, educação especial na perspectiva inclusiva, formação de professores e organização de apoios pedagógicos. A população estudada correspondeu ao conjunto dessas produções bibliográficas disponíveis em meio acadêmico e institucional, não havendo participação direta de professores, estudantes ou instituições escolares, uma vez que não se realizou pesquisa de campo.

A amostragem foi do tipo intencional, definida pela relevância e aderência ao tema. Os critérios de seleção incluíram: (a) textos que abordassem fundamentos da educação inclusiva e eliminação de barreiras; (b) estudos e documentos sobre formação inicial e continuada de professores para inclusão; (c) publicações que tratassem de práticas pedagógicas inclusivas

(flexibilização curricular, avaliação, planejamento e mediação); e (d) documentos legais e orientadores que sustentam políticas inclusivas no Brasil. Foram excluídos materiais repetidos, textos sem autoria identificável e publicações que tratassem inclusão apenas em nível declaratório, sem relação com formação docente e práticas escolares (GIL, 2019).

Quanto aos procedimentos analíticos, realizou-se leitura exploratória e, em seguida, leitura interpretativa, com organização do conteúdo em categorias temáticas (por exemplo: concepções de inclusão; barreiras à aprendizagem e participação; formação docente e desenvolvimento profissional; práticas de ensino e avaliação; articulação entre sala comum e apoios). A sistematização foi orientada por princípios da análise de conteúdo, especialmente na etapa de categorização e interpretação das unidades de sentido presentes nos textos (BARDIN, 2016; MINAYO, 2014).

No que se refere às questões éticas, por se tratar de pesquisa exclusivamente bibliográfica e documental, com uso de materiais de acesso público e sem envolvimento direto de seres humanos ou animais, não houve necessidade de submissão a Comitê de Ética em Pesquisa nem de autorização institucional específica. Ainda assim, foram observados cuidados de integridade acadêmica, com rigor na citação das fontes e respeito às diretrizes éticas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (BRASIL, 2016).

RESULTADOS

A revisão bibliográfica reuniu documentos normativos e produções acadêmicas que situam a educação inclusiva como princípio e direito, com registro da orientação para construção de sistemas educacionais inclusivos e eliminação de barreiras à aprendizagem e participação. Nos materiais analisados, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apareceu como referência recorrente para a organização de apoios e para a garantia de acesso ao ensino comum (BRASIL, 2008).

Nos textos revisados, também foi recorrente a presença do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte complementar ou suplementar ao ensino regular, com registro de que sua finalidade está relacionada à oferta de recursos e serviços para eliminar barreiras e apoiar a escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial (BRASIL, 2011). Nos materiais, aparece a indicação de articulação entre sala comum e apoios especializados como componente associado à efetivação da inclusão (BRASIL, 2008; BRASIL, 2011).

Outro resultado recorrente foi a identificação da formação docente como condição associada à consolidação da inclusão, com menções à necessidade de formação inicial e continuada voltada a planejamento, flexibilização curricular, estratégias didáticas diversificadas e avaliação coerente com o desenvolvimento e a participação dos estudantes. No conjunto dos documentos analisados, as Diretrizes para a formação inicial de professores (BNC-Formação) apareceram como marco que reforça a articulação entre formação docente e demandas concretas da educação básica, incluindo competências profissionais relacionadas à inclusão (BRASIL, 2019).

A revisão também registrou referências frequentes à acessibilidade e equidade como elementos associados ao trabalho pedagógico inclusivo. Nos materiais normativos analisados, a Lei Brasileira de Inclusão apareceu como dispositivo que reafirma o direito à educação e aponta a necessidade de condições de acessibilidade, recursos e apoios para garantir participação em igualdade de condições (BRASIL, 2015). Nos textos revisados, acessibilidade aparece vinculada a adaptações, recursos, eliminação de barreiras e organização do ambiente escolar (BRASIL, 2015).

Por fim, as produções analisadas registraram desafios recorrentes para a consolidação da educação inclusiva, com menções a formações pontuais e desarticuladas do cotidiano, falta de continuidade nas ações formativas, dificuldades de articulação entre políticas e prática escolar e limites institucionais para sustentar mudanças pedagógicas. No conjunto do material, a formação docente aparece associada à necessidade de processos contínuos, articulados ao planejamento escolar e ao trabalho colaborativo (BRASIL, 2008; BRASIL, 2019).

DISCUSSÃO

Os resultados desta revisão reforçam que a consolidação da educação inclusiva depende de uma passagem concreta do “direito no papel” para o “direito vivido” na escola. Os documentos normativos analisados sustentam a inclusão como princípio organizador do sistema educacional e orientam a eliminação de barreiras, o que indica que inclusão não se resume à matrícula, mas envolve condições de participação e aprendizagem no cotidiano escolar (BRASIL, 2008). Nesse sentido, a principal implicação dos achados é que a inclusão se realiza quando a escola reorganiza o trabalho pedagógico e quando o professor tem suporte para transformar a prática, o que coloca a formação docente como eixo estruturante.

A presença recorrente do AEE nos materiais analisados mostra que a política brasileira não propõe um modelo em que o apoio especializado “substitui” a sala comum, mas um suporte complementar ou suplementar para eliminar barreiras. O Decreto nº 7.611/2011, ao tratar do AEE, reafirma esse papel e reforça a necessidade de articulação entre apoios e ensino regular (BRASIL, 2011). A implicação prática desse ponto é clara: quando não existe diálogo entre sala comum e AEE, o apoio tende a ficar isolado e a inclusão perde força; quando há articulação, há mais chance de planejamento coerente, adaptação de recursos e acompanhamento do estudante com foco na aprendizagem.

Outro achado consistente é a centralidade da formação docente. Os resultados indicam que a consolidação da inclusão depende de professores capazes de planejar com flexibilidade, diversificar estratégias e avaliar de forma coerente com os processos de aprendizagem. Isso se alinha às diretrizes da BNC-Formação, que reforçam a necessidade de uma formação inicial conectada às demandas reais da educação básica e a inclusão é uma dessas demandas inegociáveis (BRASIL, 2019). Assim, a formação aparece como ponte entre os marcos legais e a prática: sem formação consistente e continuada, a escola tende a manter práticas homogêneas e, muitas vezes, excludentes, mesmo quando existe discurso inclusivo.

A revisão também mostra que acessibilidade e equidade são dimensões que atravessam diretamente o trabalho do professor e da escola. A Lei Brasileira de Inclusão reforça que a garantia do direito à educação implica oferecer condições de acessibilidade e apoios necessários para participação em igualdade de oportunidades (BRASIL, 2015). Isso amplia o alcance da discussão: inclusão envolve reorganização do ambiente, recursos, comunicação acessível, adaptações curriculares e condições institucionais, e não apenas “boa prática” individual do professor. A implicação mais forte aqui é que a formação docente precisa incluir acessibilidade como tema pedagógico e não apenas como questão técnica.

Os desafios apontados na revisão ajudam a interpretar por que a inclusão ainda encontra tantas barreiras na prática: formações pontuais e descoladas do cotidiano, pouca continuidade, ausência de acompanhamento e fragilidades na cultura institucional. Quando a formação é episódica, ela até sensibiliza, mas não sustenta mudança; quando ela é contínua, vinculada ao planejamento e ao trabalho colaborativo, tende a produzir transformações mais consistentes, porque acompanha o professor no processo de revisão das próprias práticas (BRASIL, 2008; BRASIL, 2019). Dessa forma, a consolidação da educação inclusiva aparece como construção coletiva, com responsabilidades compartilhadas entre professores, gestão, redes e políticas.

Quanto às limitações deste estudo, por se tratar de revisão bibliográfica narrativa, os resultados dependem do recorte de materiais selecionados e não permitem generalizações sobre todas as realidades escolares. Além disso, a análise se concentrou em documentos normativos e literatura teórica, sem observação direta de práticas em campo, o que limita a compreensão de como as orientações se materializam em diferentes contextos (GIL, 2019; MINAYO, 2014). Ainda assim, a revisão permite identificar convergências importantes e lacunas formativas recorrentes.

Como caminhos para novas pesquisas, os achados indicam a necessidade de estudos empíricos que acompanhem processos de formação continuada voltados à inclusão e analisem impactos no planejamento, na avaliação e na participação dos estudantes. Também são relevantes investigações sobre modelos de articulação entre sala comum e AEE, bem como pesquisas sobre acessibilidade pedagógica (materiais, comunicação e desenho universal para aprendizagem) no cotidiano escolar. Estudos comparativos entre redes e escolas podem ajudar a identificar quais estratégias formativas e institucionais sustentam, de fato, a consolidação da educação inclusiva como prática e cultura escolar (BRASIL, 2011; BRASIL, 2015; BRASIL, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta revisão evidenciam que a consolidação da educação inclusiva depende de condições pedagógicas e institucionais sustentadas por marcos normativos e, principalmente, por formação docente capaz de transformar princípios em prática cotidiana. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva aparece como referência central ao orientar a construção de sistemas educacionais inclusivos e a eliminação de barreiras à aprendizagem e participação, reforçando que inclusão não se reduz à matrícula, mas à garantia de acesso, permanência e aprendizagem (BRASIL, 2008).

A revisão também mostrou que o AEE é apresentado nos documentos como suporte complementar ou suplementar ao ensino regular, com a finalidade de ofertar recursos e serviços que reduzam barreiras e apoiem a escolarização. Assim, a articulação entre sala comum e apoios especializados aparece como componente relevante para efetivar práticas inclusivas com continuidade (BRASIL, 2011). Do mesmo modo, a Lei Brasileira de Inclusão reafirma a necessidade de condições de acessibilidade e equidade para participação em igualdade de oportunidades, o que amplia a responsabilidade da escola em organizar recursos e práticas pedagógicas coerentes com a diversidade (BRASIL, 2015).

Outro achado importante é que a formação docente surge como condição associada à consolidação da inclusão, especialmente no que se refere a planejamento, flexibilização curricular, estratégias didáticas diversificadas e avaliação coerente com os processos de aprendizagem. As diretrizes da BNC-Formação reforçam a necessidade de alinhar a formação docente às demandas concretas da educação básica, o que inclui competências profissionais relacionadas à inclusão e ao enfrentamento de barreiras no cotidiano escolar (BRASIL, 2019). Assim, conclui-se que a inclusão se sustenta melhor quando a formação é contínua, conectada ao planejamento e ao trabalho colaborativo, evitando ações pontuais e desarticuladas do cotidiano.

Por fim, considerando os limites próprios de uma revisão bibliográfica narrativa, conclui-se que os achados sistematizam tendências e fundamentos presentes em documentos e literatura, mas não permitem generalizações para realidades específicas sem estudos empíricos. Ainda assim, os resultados reforçam que investir em formação docente, acessibilidade pedagógica e articulação entre apoios e ensino comum constitui caminho relevante para consolidar a educação inclusiva como prática e cultura escolar (BRASIL, 2008; BRASIL, 2011; BRASIL, 2015; BRASIL, 2019).

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. Tradução para o português brasileiro. Rio de Janeiro: CSIE, 2012.

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

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a BNC-Formação. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 15 abr. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** 2. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.**

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Salamanca: UNESCO, 1994.