

ENTRE O DIREITO E A PRÁTICA: OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA EDUCAÇÃO REALMENTE INCLUSIVA

BETWEEN RIGHTS AND PRACTICE: THE CHALLENGES OF TEACHER EDUCATION FOR TRULY INCLUSIVE EDUCATION

Daiane de Lourdes Alves Velho¹

Idalina Miranda Silva²

Carla Arce de Deus³

Adnilce Lara Araújo⁴

Arleide Farias da Costa⁵

Rosenilda Klein dos Santos⁶

RESUMO: A consolidação da educação inclusiva exige que o direito à escolarização seja compreendido para além do acesso formal à classe comum. Permanência, participação, aprendizagem, pertencimento e acesso ao currículo constituem dimensões inseparáveis desse direito e dependem de condições pedagógicas e institucionais que sustentem o trabalho docente. Este artigo analisa como formação continuada, colaboração profissional e organização inclusiva do ensino podem contribuir para transformar a presença do estudante em participação efetiva na vida escolar. Trata-se de pesquisa bibliográfica, qualitativa e analítico-interpretativa, desenvolvida exclusivamente a partir dos materiais disponibilizados para o estudo. O corpus reúne a coletânea organizada por Fávero, Ferreira, Ireland e Barreiros (2009), com ênfase nas contribuições de Ainscow e Fleuri, o estudo de Lockmann e Klein (2022) sobre políticas de educação inclusiva e dois artigos de Velho e colaboradores (2026), voltados à formação continuada e ao ensino colaborativo. A análise foi organizada em três eixos: inclusão como direito e enfrentamento das barreiras à participação; formação docente e desenvolvimento profissional; e colaboração, planejamento e acesso ao currículo. Os resultados evidenciam que a matrícula, embora indispensável, não assegura por si só uma experiência escolar inclusiva. A efetivação do direito depende da capacidade institucional de identificar barreiras, construir apoios, organizar tempos de planejamento, promover corresponsabilização entre profissionais e sustentar processos formativos vinculados aos problemas reais da escola. Conclui-se que a inclusão se fortalece quando deixa de ser responsabilidade individual de um professor ou serviço especializado e passa a orientar a cultura, o currículo e as decisões coletivas da instituição.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Formação docente. Ensino colaborativo. Participação. Direito à educação.

¹ Doutoranda em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College.

² Doutoranda em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College.

³ Mestranda em Educação pela Saint Alcuin of York.

⁴ Mestranda em Educação pela Saint Alcuin of York.

⁵ Especialização em Ensino de Ciências, Suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí.

⁶ Mestranda em Ciências da Educação – ESG, Responsabilidade Social e Sustentabilidade Ambiental (AGTU University American Global Tech University).

ABSTRACT: The consolidation of inclusive education requires the right to schooling to be understood beyond formal access to mainstream classrooms. Permanence, participation, learning, belonging, and access to the curriculum are inseparable dimensions of this right and depend on pedagogical and institutional conditions that support teachers' work. This article analyzes how continuing teacher education, professional collaboration, and inclusive organization of teaching can help transform students' presence into effective participation in school life. This is a qualitative, analytical-interpretive bibliographic study based exclusively on the materials provided for analysis. The corpus includes the collection edited by Fávero, Ferreira, Ireland and Barreiros (2009), with emphasis on contributions by Ainscow and Fleuri, the study by Lockmann and Klein (2022) on inclusive education policies, and two articles by Velho and collaborators (2026) focusing on continuing education and collaborative teaching. The analysis was organized into three axes: inclusion as a right and the removal of barriers to participation; teacher education and professional development; and collaboration, planning, and curriculum access. The findings indicate that enrollment, although essential, does not in itself ensure an inclusive school experience. The realization of the right depends on the institutional capacity to identify barriers, build supports, organize planning time, promote shared professional responsibility, and sustain educational processes connected to real school problems. It is concluded that inclusion becomes stronger when it ceases to be the individual responsibility of one teacher or specialized service and begins to guide the culture, curriculum, and collective decisions of the institution.

Keywords: Inclusive education. Teacher education. Collaborative teaching. Participation. Right to education.

I INTRODUÇÃO

2

A educação inclusiva consolidou-se no debate educacional como uma questão de direito, mas a existência de garantias formais não elimina as tensões que atravessam sua concretização. A presença de estudantes com deficiência na escola comum representa uma conquista histórica, porém o sentido da inclusão não se esgota na matrícula. A coletânea organizada por Fávero et al. (2009) apresenta a educação inclusiva como parte de uma reforma mais ampla, comprometida com o acolhimento da diversidade e com o enfrentamento das formas de exclusão produzidas nos sistemas educacionais.

Ainscow (2009) chama atenção para a amplitude do conceito ao argumentar que a inclusão não deve ser pensada apenas como resposta dirigida a estudantes classificados a partir de deficiências ou necessidades específicas. A ênfase exclusiva em categorias individuais pode ocultar condições escolares que restringem a participação de diferentes estudantes. Por essa razão, o autor desloca a análise para as barreiras à aprendizagem e à participação, tornando a própria organização escolar objeto de investigação e transformação.

Esse deslocamento é importante porque modifica a pergunta pedagógica. Em vez de localizar a dificuldade somente no estudante, torna-se necessário examinar currículo, práticas, relações, recursos, tempos, formas de avaliação e expectativas. A inclusão passa, assim, a exigir que a escola reconheça a diversidade como característica constitutiva do grupo e desenvolva respostas capazes de ampliar a participação sem criar percursos paralelos que afastem determinados alunos da experiência curricular comum.

No campo das políticas públicas, essa compreensão também é atravessada por disputas. Lockmann e Klein (2022) analisam deslocamentos discursivos que, no contexto do Decreto nº 10.502/2020, poderiam fragilizar direitos historicamente conquistados pelas pessoas com deficiência. As autoras problematizam especialmente a transformação da liberdade de escolha das famílias em argumento capaz de legitimar espaços segregados, mostrando que a defesa da inclusão escolar não pode ser separada do debate sobre democracia e garantia de direitos.

A dimensão política encontra correspondência direta no cotidiano pedagógico. Velho et al. (2026a) observam que a educação inclusiva exige condições de permanência, participação e aprendizagem, e não apenas acesso físico à escola. Ao discutirem ensino colaborativo, acolhimento e cuidado, as autoras evidenciam que a inclusão depende de planejamento conjunto, divisão equilibrada de responsabilidades, mediações intencionais e acompanhamento compartilhado da aprendizagem.

3

A formação dos professores constitui outro elemento decisivo. Em estudo sobre formação continuada, Velho et al. (2026b) apontam que processos formativos podem ampliar conhecimentos, favorecer reflexão sobre a prática e fortalecer estratégias de ensino mais acessíveis. Ao mesmo tempo, o estudo reconhece que a formação isolada não resolve problemas relacionados à infraestrutura, aos recursos pedagógicos, ao apoio institucional e às condições concretas de trabalho.

Essas contribuições permitem compreender a inclusão como processo que articula direito, política, cultura institucional e prática pedagógica. Uma escola pode assegurar matrícula e ainda manter barreiras que limitam o acesso ao currículo, a interação com os pares ou a participação nas atividades. Pode também contar com profissionais especializados sem construir colaboração efetiva. Da mesma forma, pode oferecer cursos de formação sem criar condições para que os conhecimentos produzidos sejam incorporados ao planejamento coletivo.

A questão que orienta este artigo é: quais condições formativas, colaborativas e institucionais favorecem a passagem do acesso formal à participação efetiva em contextos escolares inclusivos? O objetivo é analisar, a partir dos materiais selecionados, como a formação docente, a colaboração profissional e a organização do ensino se relacionam à garantia do direito à educação inclusiva. A discussão procura articular dimensões que frequentemente aparecem separadas, evitando atribuir ao professor individual uma responsabilidade que depende também da escola, da gestão e das políticas educacionais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Inclusão como direito, participação e enfrentamento de barreiras

A educação inclusiva parte de uma concepção de direito que recusa a exclusão como resposta ordinária à diferença. Na apresentação da coletânea Tornar a educação inclusiva, a educação de qualidade é associada ao direito de crianças, jovens e adultos terem suas necessidades de aprendizagem consideradas em uma escola comprometida com a diversidade (FÁVERO et al., 2009). O princípio desloca a inclusão de uma ação benevolente para uma obrigação social e educacional.

Ainscow (2009) amplia esse entendimento ao analisar diferentes formas de conceituar inclusão. Uma delas a restringe ao atendimento de estudantes com deficiência na educação regular; outra reconhece a necessidade de enfrentar todas as formas pelas quais a participação pode ser impedida. O autor problematiza a primeira abordagem quando ela concentra atenção na condição individual e deixa em segundo plano as barreiras produzidas pelo próprio sistema.

A noção de barreiras à aprendizagem e à participação modifica o foco da intervenção. Dificuldades deixam de ser interpretadas exclusivamente como propriedades do estudante e passam a ser examinadas nas relações entre sujeitos, currículo e contexto. Ainscow (2009) destaca que identificar barreiras e recursos de apoio é tarefa situada: aquilo que restringe a participação precisa ser compreendido em cada escola, considerando sua cultura, suas políticas e suas práticas.

Essa concepção impede que inclusão seja reduzida a um modelo visualmente padronizado. Não existe uma única configuração capaz de responder a todas as escolas. O desenvolvimento inclusivo requer investigação contínua das condições locais e compromisso

com valores como igualdade, participação, comunidade, respeito à diversidade e direito (AINSCOW, 2009). A coerência entre valores declarados e decisões cotidianas torna-se, portanto, um critério relevante.

A perspectiva dos direitos também é central no estudo de Lockmann e Klein (2022). Ao analisarem discursos associados à política de educação especial instituída em 2020, as autoras argumentam que determinados deslocamentos podem converter a escolha individual em mecanismo de fragilização do direito à escola comum. O problema não reside na participação das famílias nas decisões, mas na possibilidade de a liberdade ser mobilizada para naturalizar soluções segregadas como se fossem equivalentes à inclusão.

Essa discussão evidencia que políticas inclusivas não podem ser avaliadas apenas pelo vocabulário que utilizam. Termos como equidade, escolha e inclusão podem assumir sentidos distintos conforme as relações políticas em que são empregados. Lockmann e Klein (2022) demonstram que a disputa conceitual produz efeitos concretos sobre o lugar destinado às pessoas com deficiência e sobre a responsabilidade do Estado na garantia de uma escolarização comum.

Na escola, a mesma cautela é necessária. A simples presença física do estudante pode coexistir com atividades periféricas, currículos reduzidos ou baixa participação. Velho et al. (2026a) assinalam que matrícula e frequência são condições indispensáveis, mas insuficientes quando não há envolvimento nas atividades, interação com os pares e acesso aos conhecimentos. Essa distinção ajuda a reconhecer formas discretas de exclusão que ocorrem dentro da própria classe comum.

O acesso ao currículo constitui, então, uma dimensão essencial do direito. Isso não significa que todos devam realizar as mesmas atividades, da mesma forma e no mesmo tempo. Significa que as diferenças de apoio não podem resultar em abandono dos objetivos educacionais ou em afastamento sistemático do estudante em relação ao trabalho do grupo. Velho et al. (2026a) defendem estratégias flexíveis articuladas a mediações intencionais e às finalidades de aprendizagem.

Fleuri (2009) acrescenta que processos inclusivos exigem transformações que ultrapassam adaptações circunstanciais. Para o autor, a inserção ativa das pessoas com deficiência implica mudanças nas concepções, nas relações e nos referenciais culturais das instituições. A diferença não deve ser anulada em nome de uma unidade homogênea; o desafio

consiste em construir relações capazes de reconhecer a pluralidade e produzir interação entre diferentes sujeitos e contextos.

Essa formulação tem consequências para a prática docente. Se a diferença integra o processo educativo, o planejamento precisa antecipar a heterogeneidade em vez de tratá-la como imprevisto. A escola inclusiva não é aquela que cria uma solução especial sempre que um estudante foge do padrão esperado, mas aquela que amplia sua capacidade de oferecer diferentes formas de acesso, participação e expressão, preservando o vínculo com o currículo comum.

Por isso, a participação precisa ser observada qualitativamente. Estar sentado na sala não informa se o estudante compreende o que está sendo proposto, se possui meios de comunicar o que sabe, se participa das decisões e interações ou se recebe desafios compatíveis com suas possibilidades. Ainscow (2009) oferece uma chave importante ao propor que as dificuldades vividas pelos estudantes funcionem como fonte de informação para revisar práticas e promover mudanças.

Assim, o direito à inclusão possui uma dimensão dinâmica. Ele precisa ser continuamente produzido por decisões curriculares, relacionais e institucionais. A contribuição dos estudos analisados está em mostrar que a garantia jurídica é indispensável, mas sua materialização depende de escolas capazes de reconhecer barreiras e assumir coletivamente a responsabilidade de removê-las.

2.2 Formação docente e desenvolvimento profissional em contextos inclusivos

A formação docente aparece nos materiais analisados como condição importante para o desenvolvimento de práticas inclusivas, mas não como solução isolada. Velho et al. (2026b) mostram que a formação continuada pode ampliar conhecimentos, estimular a reflexão sobre a prática e favorecer estratégias mais acessíveis. Ao mesmo tempo, identificam obstáculos relacionados à insuficiência de oportunidades formativas específicas, às limitações estruturais e ao apoio institucional reduzido.

Essa dupla constatação é relevante porque evita dois extremos. O primeiro consiste em supor que o professor já deveria estar plenamente preparado para todas as situações; o segundo atribui à formação a capacidade de resolver problemas que dependem de decisões organizacionais e políticas. A aprendizagem profissional precisa ser acompanhada de condições para planejamento, acesso a recursos, apoio técnico e diálogo com outros profissionais.

Fleuri (2009) situa a formação de educadores diante de processos marcados por complexidade, diferenças e relações de poder. Nessa perspectiva, formar para a inclusão não significa fornecer um repertório fixo de técnicas aplicáveis a qualquer estudante. Implica desenvolver capacidade de compreender criticamente problemas emergentes e construir estratégias educacionais pertinentes aos contextos em que as diferenças se manifestam.

A formação continuada ganha maior consistência quando se aproxima das questões vividas na escola. Velho et al. (2026b) defendem processos permanentes de qualificação e espaços institucionais de estudo, diálogo e trabalho colaborativo. Essa aproximação permite que a formação deixe de ser evento episódico e passe a integrar o desenvolvimento profissional, articulando conhecimento teórico, análise da prática e construção coletiva de alternativas.

Uma formação centrada exclusivamente em diagnósticos ou características de deficiências corre o risco de reforçar a ideia de que a dificuldade reside apenas no estudante. Os estudos aqui analisados sugerem outra direção: compreender como barreiras curriculares, comunicacionais, relacionais e organizacionais interferem na participação. Essa mudança exige que o professor aprenda a analisar situações pedagógicas e não apenas a reconhecer categorias.

Ainscow (2009) reforça essa perspectiva ao tratar as dificuldades dos estudantes como oportunidade para examinar práticas e produzir reformas. A formação docente pode apoiar esse movimento quando cria condições para observar o que ocorre em sala, discutir evidências, comparar estratégias e revisar decisões. O conhecimento profissional passa a ser construído na relação entre referenciais e problemas concretos.

Também é necessário considerar que professores da classe comum e profissionais da Educação Especial possuem formações e experiências distintas. Quando esses conhecimentos permanecem separados, o estudante pode receber intervenções fragmentadas. Velho et al. (2026a) apresentam o ensino colaborativo como possibilidade de articular saberes e responsabilidades em torno de um mesmo grupo, deslocando a lógica de encaminhamento para uma lógica de corresponsabilização.

Esse deslocamento requer aprendizagem profissional. Colaborar não é apenas manter boa relação entre colegas. É aprender a planejar em conjunto, negociar objetivos, definir formas de atuação, observar a aprendizagem e rever estratégias. A formação em serviço pode criar repertório para essas ações, especialmente quando ocorre com base em situações reais e envolve profissionais que compartilham responsabilidades no cotidiano.

Velho et al. (2026b) ainda destacam a necessidade de articulação entre universidades, sistemas de ensino e escolas. Essa relação pode ampliar o acesso dos professores à produção científica sem desconsiderar os saberes construídos na experiência. Para ser formativa, contudo, a aproximação precisa evitar modelos em que especialistas externos apenas prescrevem procedimentos. A escola deve participar da definição dos problemas e da avaliação das respostas construídas.

A formação inclusiva também envolve uma dimensão ética. Fleuri (2009) relaciona o reconhecimento das diferenças à construção de processos institucionais que não anulem a singularidade. Isso exige revisar expectativas e práticas que, mesmo sob intenção de proteção, podem produzir tutela, baixa exigência acadêmica ou exclusão de experiências compartilhadas.

Desenvolvimento profissional, portanto, não se resume à acumulação de cursos. Ele envolve mudanças na forma de interpretar problemas, dialogar com colegas e tomar decisões. Uma formação potente oferece conceitos para compreender a inclusão, instrumentos para analisar barreiras e espaços para elaborar respostas coletivas. Sua qualidade pode ser observada na transformação do trabalho, e não apenas na quantidade de certificados obtidos.

Essa compreensão também recoloca o papel da gestão. Se a formação depende de continuidade e colaboração, a instituição precisa organizar tempo, condições e acompanhamento. Velho et al. (2026b) mostram que a inclusão requer investimento permanente e suporte ao trabalho docente. Sem essas condições, a formação corre o risco de produzir expectativas que não encontram espaço para se concretizar.

2.3 Colaboração, planejamento e acesso ao currículo

O ensino colaborativo oferece uma resposta organizacional à fragmentação que historicamente separou educação comum e Educação Especial. Velho et al. (2026a) definem sua efetivação a partir da responsabilidade compartilhada sobre planejamento, ensino e avaliação. A presença de dois profissionais no mesmo espaço não é suficiente: é preciso que ambos participem das decisões sobre o percurso da turma e sobre os apoios necessários.

O planejamento conjunto ocupa posição central porque permite antecipar barreiras antes que elas se convertam em exclusão. Ao discutir objetivos, recursos, formas de participação e avaliação, os profissionais podem construir alternativas que beneficiem o grupo sem isolar o

estudante que necessita de apoio específico. Velho et al. (2026a) mostram que a ausência desse planejamento favorece a coexistência de dois sistemas dentro da mesma sala.

Essa duplicação do ensino é uma contradição frequente. O estudante permanece fisicamente com a turma, mas realiza atividades desconectadas do currículo ou é acompanhado exclusivamente por um profissional. A inclusão perde densidade quando a responsabilidade pelo estudante é transferida ao professor especializado. O ensino colaborativo procura enfrentar essa divisão por meio da corresponsabilização.

A colaboração também favorece a avaliação pedagógica. Dois profissionais que observam a turma podem reunir informações complementares sobre participação, compreensão, comunicação e barreiras. Essa leitura compartilhada amplia a possibilidade de ajustar apoios sem transformar a avaliação em mecanismo de classificação. O foco desloca-se para a relação entre condições oferecidas e respostas dos estudantes.

Velho et al. (2026a) relacionam estratégias flexíveis e princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem à ampliação das possibilidades de participação. O ponto decisivo não é a adoção de uma metodologia por seu caráter inovador, mas a capacidade de diversificar meios de envolvimento, acesso às informações e expressão da aprendizagem sem esvaziar os objetivos educacionais.

A flexibilidade curricular precisa, por isso, ser distinguida da simplificação. Reduzir sistematicamente expectativas para determinados estudantes pode produzir uma forma de exclusão acadêmica. Flexibilizar implica criar caminhos alternativos, recursos acessíveis, diferentes suportes e formas de resposta, mantendo a intencionalidade pedagógica e o vínculo com os conhecimentos trabalhados pela turma.

Ainscow (2009) contribui para esse debate ao defender que práticas inclusivas se desenvolvem com maior possibilidade de êxito em culturas de colaboração. A identificação e o enfrentamento de barreiras exigem que profissionais trabalhem juntos, analisem dificuldades e construam soluções contextualizadas. A colaboração, portanto, não é apenas uma técnica de coensino, mas um princípio de desenvolvimento institucional.

Esse princípio alcança a relação entre professores, gestão, Atendimento Educacional Especializado e famílias. Velho et al. (2026b) apontam que a articulação entre esses sujeitos favorece a construção de estratégias mais adequadas às necessidades dos estudantes. A

participação das famílias, entretanto, precisa estar vinculada à garantia de direitos e não à transferência para elas da responsabilidade pela oferta educacional.

Lockmann e Klein (2022) ajudam a compreender essa cautela. Ao problematizarem a liberdade de escolha no campo das políticas inclusivas, mostram que decisões individuais podem ser mobilizadas em contextos que reduzem a responsabilidade pública pela escola comum. No cotidiano escolar, o diálogo com famílias precisa ocorrer dentro de uma perspectiva que preserve o direito do estudante à participação e ao acesso ao currículo.

Colaboração exige também condições de trabalho. Horários incompatíveis, ausência de tempo para planejamento e indefinição de papéis dificultam a corresponsabilização. Velho et al. (2026a) destacam que práticas colaborativas sustentáveis dependem de apoio institucional. Não é razoável exigir trabalho conjunto quando a organização da escola não reserva tempo ou espaço para que ele aconteça.

A gestão inclusiva precisa, portanto, transformar princípios em rotinas. Isso envolve organizar reuniões de planejamento, acompanhar estratégias, favorecer circulação de conhecimentos e garantir que decisões sobre estudantes não sejam tomadas de forma isolada. A inclusão torna-se parte da cultura escolar quando diferentes profissionais reconhecem que a aprendizagem de todos integra sua responsabilidade.

10

Planejamento, colaboração e currículo formam, assim, um mesmo campo de ação. O planejamento antecipa possibilidades; a colaboração amplia o repertório profissional; e o currículo oferece o horizonte comum que impede a produção de trajetórias paralelas. Quando esses elementos se articulam, a diferença deixa de ser justificativa para afastamento e passa a orientar a criação de condições diversificadas de participação.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter analítico-interpretativo. O corpus foi constituído exclusivamente pelos quatro materiais disponibilizados para a elaboração do artigo: a coletânea Tornar a educação inclusiva, organizada por Fávero, Ferreira, Ireland e Barreiros (2009); o artigo de Lockmann e Klein (2022); o estudo de Velho et al. (2026a) sobre ensino colaborativo, acolhimento e cuidado; e o artigo de Velho et al. (2026b) dedicado à formação continuada de professores para a educação inclusiva.

Na coletânea de Fávero et al. (2009), foram mobilizados diretamente os capítulos de Ainscow (2009), por sua discussão sobre conceituações de inclusão, barreiras, participação e culturas colaborativas, e de Fleuri (2009), por abordar os desafios da formação de educadores em processos inclusivos. Essa opção permitiu registrar nas referências os capítulos efetivamente utilizados, evitando atribuir aos organizadores argumentos produzidos pelos autores dos textos.

A seleção do corpus considerou a complementaridade entre as fontes. Ainscow (2009) oferece bases para compreender inclusão como processo relacionado à participação e à remoção de barreiras. Fleuri (2009) discute diferenças, complexidade e formação de educadores. Lockmann e Klein (2022) analisam disputas políticas em torno do direito à escola comum. Os dois estudos de Velho e colaboradores (2026a; 2026b) aproximam o debate das condições pedagógicas, colaborativas e formativas necessárias à inclusão.

A leitura foi desenvolvida em etapas sucessivas. Inicialmente, identificaram-se objetivos, conceitos centrais, argumentos e conclusões de cada produção. Em seguida, foram selecionadas unidades de sentido relacionadas ao direito à inclusão, às barreiras à participação, à formação docente, ao planejamento, à colaboração profissional e ao acesso ao currículo. Essas unidades foram comparadas para reconhecer convergências, tensões e relações entre as fontes.

A partir dessa leitura, foram construídos três eixos analíticos: a) inclusão como direito e enfrentamento das barreiras à participação; b) formação docente e desenvolvimento profissional em contextos inclusivos; e c) colaboração, planejamento e acesso ao currículo. A organização temática foi escolhida para evitar uma sequência de resumos independentes e favorecer uma discussão transversal entre os estudos.

Na redação, priorizou-se paráfrase analítica e síntese autoral, com indicação das fontes responsáveis pelas ideias mobilizadas. Não foram incorporadas como referências autônomas obras citadas secundariamente dentro dos materiais, pois não foram fornecidas para consulta direta. Esse procedimento busca preservar a correspondência entre o que foi efetivamente lido, as citações utilizadas no texto e a lista final de referências.

Como limite, o estudo trabalha com um corpus delimitado e não pretende realizar revisão exaustiva da produção nacional ou internacional sobre educação inclusiva. Seu objetivo é construir uma análise consistente a partir dos materiais selecionados, explorando as relações entre direito, formação, colaboração e participação. A delimitação também permite reduzir a dispersão conceitual e explicitar com maior transparência a base documental da argumentação.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise comparativa evidencia uma primeira convergência: inclusão não pode ser confundida com presença física. Ainscow (2009) desloca a atenção das categorias individuais para as barreiras que impedem participação; Velho et al. (2026a) distinguem matrícula de acesso efetivo ao currículo; e Lockmann e Klein (2022) demonstram que o direito à escola comum pode ser fragilizado mesmo quando discursos políticos mantêm a linguagem da inclusão. Em conjunto, os estudos exigem critérios mais substantivos para avaliar práticas e políticas.

Essa conclusão modifica a forma de interpretar o cotidiano escolar. Um estudante pode frequentar a classe comum e, ainda assim, permanecer afastado das interações, receber atividades sem relação com os objetivos da turma ou depender de um único profissional para participar. Nessas situações, o acesso está formalmente garantido, mas a experiência educacional permanece limitada. A inclusão precisa ser examinada a partir do que o estudante consegue fazer, aprender e compartilhar no contexto oferecido.

A noção de barreira é especialmente produtiva para essa análise. Ainscow (2009) propõe que dificuldades vividas pelos estudantes sejam utilizadas como informação para rever culturas, políticas e práticas. Isso significa que uma atividade inacessível não deve gerar imediatamente a conclusão de incapacidade do aluno. Antes, é necessário investigar linguagem, suporte, tempo, mediação, recursos e formas de participação disponibilizadas.

Essa mudança não elimina necessidades específicas. Ao contrário, permite reconhecê-las sem transformar a deficiência na única explicação para o que ocorre. O apoio especializado mantém relevância, mas passa a atuar em articulação com o currículo e com a classe comum. Velho et al. (2026a) mostram que a corresponsabilização reduz o risco de um sistema paralelo, no qual o professor especializado se torna responsável exclusivo pelo estudante.

O segundo resultado diz respeito à natureza institucional da inclusão. Os materiais analisados convergem ao mostrar que o compromisso individual do professor é insuficiente. Velho et al. (2026b) identificam limitações de infraestrutura, recursos e apoio; Velho et al. (2026a) ressaltam tempo de planejamento e cultura de colaboração; Ainscow (2009) relaciona desenvolvimento inclusivo a valores e práticas construídos na escola. A responsabilidade precisa ser distribuída.

Esse ponto é decisivo para evitar discursos que culpabilizam professores. A formação continuada é necessária, mas seus efeitos dependem das condições em que o trabalho acontece. Um docente pode compreender princípios inclusivos e ainda enfrentar turmas numerosas, falta de recursos acessíveis, ausência de tempo para planejamento e pouco diálogo com outros profissionais. A análise precisa considerar simultaneamente conhecimento profissional e organização institucional.

Velho et al. (2026b) defendem políticas permanentes de formação articuladas ao suporte pedagógico. A permanência é relevante porque problemas inclusivos não são resolvidos em encontros isolados. Novos estudantes, mudanças curriculares e diferentes configurações de turma exigem revisão contínua das práticas. A formação em serviço pode acompanhar esses movimentos e transformar situações concretas em objeto de estudo.

Fleuri (2009) amplia a questão ao situar a formação diante da complexidade e da interculturalidade. A diversidade não é um problema a ser neutralizado, mas uma condição das relações educativas. Formar professores para contextos inclusivos implica desenvolver capacidade de interpretar tensões, reconhecer diferenças e construir estratégias sem reduzir os sujeitos a classificações fixas.

A terceira convergência refere-se à colaboração. Ainscow (2009) associa o desenvolvimento de práticas inclusivas a culturas em que profissionais trabalham juntos para enfrentar barreiras. Velho et al. (2026a) mostram que essa colaboração precisa alcançar planejamento, ensino e avaliação. A proximidade física entre profissionais, portanto, não garante trabalho colaborativo; o critério é a existência de objetivos e responsabilidades compartilhados.

Essa distinção é importante porque algumas escolas podem nomear como colaboração arranjos em que um profissional planeja para a turma e outro adapta posteriormente atividades para um estudante. Embora possa haver cooperação pontual, permanece a lógica de dois percursos. O planejamento conjunto busca agir antes da aula, antecipando variabilidade e definindo possibilidades de acesso ao mesmo campo de conhecimentos.

A colaboração também produz formação. Ao discutir uma atividade, os professores explicitam critérios, confrontam interpretações e aprendem com os conhecimentos do colega. Velho et al. (2026a) tratam a corresponsabilização como elemento que amplia a capacidade de acompanhar a aprendizagem. Dessa forma, ensino colaborativo e formação continuada não são

dimensões independentes: o próprio trabalho conjunto pode constituir espaço de desenvolvimento profissional.

Contudo, essa aprendizagem depende de organização. Sem tempo institucional, o planejamento conjunto tende a ocorrer de modo improvisado. A exigência de colaboração precisa ser acompanhada de condições concretas. Esse achado dialoga com Velho et al. (2026b), que ressaltam o papel dos sistemas de ensino e das escolas na garantia de suporte permanente ao professor.

O quarto resultado envolve a relação entre flexibilidade e direito ao currículo. Velho et al. (2026a) indicam que estratégias flexíveis podem ampliar participação quando orientadas por mediação intencional. Flexibilidade não equivale a oferecer tarefas mais simples por princípio. O objetivo é diversificar meios de acesso e expressão preservando expectativas de aprendizagem coerentes com o percurso escolar.

Essa diferenciação é fundamental para evitar uma inclusão de baixa expectativa. Quando estudantes com deficiência recebem permanentemente atividades descontextualizadas, o discurso da adaptação pode encobrir a exclusão curricular. A participação exige que apoios aproximem o estudante dos conhecimentos, das interações e dos objetivos comuns, ainda que os caminhos utilizados sejam diferentes.

Ainscow (2009) oferece base para compreender esse movimento como desenvolvimento da capacidade da escola de responder à diversidade. Em vez de produzir respostas excepcionais apenas depois que uma dificuldade aparece, a instituição pode ampliar previamente as formas de ensinar e avaliar. O foco deixa de ser a correção do estudante e passa a incluir a transformação das condições de aprendizagem.

Essa abordagem também interfere na avaliação. Se diferentes formas de participação são legítimas, a avaliação precisa considerar como o estudante demonstra o que compreendeu. Isso não significa abandonar critérios, mas examinar se o instrumento utilizado cria barreiras desnecessárias. A colaboração entre profissionais pode ampliar a leitura sobre avanços, apoios necessários e estratégias que favoreceram a aprendizagem.

O quinto resultado refere-se à relação entre inclusão e democracia. Lockmann e Klein (2022) alertam para processos em que direitos historicamente conquistados podem ser fragilizados por deslocamentos discursivos. A escola comum não é apenas um local de prestação

de serviço; é espaço público de convivência entre diferenças. A possibilidade de separar sujeitos em nome de escolhas individuais precisa ser analisada à luz das consequências coletivas.

Essa discussão não invalida o diálogo com famílias. Pelo contrário, torna-o mais exigente. A participação familiar precisa ocorrer com informações, escuta e reconhecimento das singularidades, mas sem naturalizar a segregação como resposta à ausência de condições na escola comum. Quando a instituição não oferece apoios e apresenta a separação como melhor alternativa, a escolha pode refletir uma barreira produzida pelo próprio sistema.

A leitura conjunta de Lockmann e Klein (2022) e Ainscow (2009) permite perceber que o direito à inclusão depende tanto de políticas que preservem a escola comum quanto de práticas que façam essa escola responder à diversidade. Uma dimensão sem a outra é insuficiente. Garantir matrícula sem participação produz inclusão formal; defender participação sem proteção política do direito pode deixar estudantes vulneráveis a retrocessos.

O sexto resultado diz respeito ao acolhimento e ao cuidado. Velho et al. (2026a) tratam essas dimensões como pedagógicas quando orientam vínculos, escuta e escolha de apoios. O cuidado inclusivo não deve se confundir com tutela ou redução das expectativas. Apoiar significa criar condições para autonomia e participação, e não substituir continuamente a ação do estudante.

15

Essa compreensão ajuda a revisar práticas bem-intencionadas que limitam oportunidades. Fazer pelo estudante aquilo que ele poderia realizar com apoio, afastá-lo de atividades consideradas difíceis ou evitar desafios para protegê-lo pode reduzir sua participação. O acolhimento precisa combinar segurança, reconhecimento e possibilidade de aprender, preservando o estudante como sujeito do processo.

A formação continuada pode contribuir para essa revisão porque cria espaço para discutir concepções que orientam decisões. Velho et al. (2026b) destacam a reflexão sobre a prática como resultado dos processos formativos. A qualidade da formação está justamente na capacidade de tornar visíveis pressupostos que, no cotidiano acelerado, podem permanecer naturalizados.

O sétimo resultado é a necessidade de articular escalas. Parte das barreiras emerge na sala de aula; outras dependem da gestão escolar; algumas são produzidas por políticas e condições da rede. Uma análise inclusiva precisa distinguir essas escalas para não esperar que uma estratégia pedagógica resolva problemas estruturais ou que uma política geral substitua decisões didáticas.

Velho et al. (2026b) exemplificam essa articulação ao relacionar qualificação docente a infraestrutura, tecnologias assistivas, materiais e apoio das equipes. O professor necessita repertório para utilizar recursos, mas a existência desses recursos não pode depender exclusivamente de iniciativa pessoal. A rede precisa garantir condições mínimas para que a prática inclusiva seja viável.

Do mesmo modo, o ensino colaborativo requer decisões de gestão. Velho et al. (2026a) destacam tempo de planejamento e apoio institucional. Sem reorganização de horários e definição de responsabilidades, a colaboração pode permanecer como ideal discursivo. A instituição precisa transformar o princípio em procedimento cotidiano.

Oitavo, os estudos apontam para a importância de uma cultura inclusiva. Ainscow (2009) relaciona inclusão a valores que orientam ações, políticas e práticas. Isso significa que mudanças pontuais possuem alcance limitado quando convivem com expectativas homogeneizadoras. A cultura escolar aparece nas formas de falar sobre estudantes, distribuir responsabilidades, interpretar dificuldades e decidir quem pertence ao currículo comum.

Uma cultura inclusiva não elimina conflitos. Ela cria condições para que as dificuldades sejam discutidas sem recorrer automaticamente à exclusão. O estudante que desafia práticas existentes pode revelar limites da organização escolar. Nessa perspectiva, a diferença deixa de ser apenas demanda adicional e pode funcionar como provocação para o desenvolvimento profissional e institucional.

Fleuri (2009) contribui ao afirmar que processos inclusivos exigem transformações nas concepções e estruturas relacionais. A formação de educadores precisa, portanto, trabalhar também com modos de compreender a diferença. Estratégias técnicas têm pouco efeito quando persistem crenças de incapacidade, baixa expectativa ou compreensão da homogeneidade como condição para ensinar.

O nono resultado é a centralidade do planejamento. Em todas as dimensões analisadas, o planejamento funciona como ponto de encontro entre direito, formação e colaboração. É nele que princípios inclusivos são convertidos em objetivos, recursos, agrupamentos, tempos, apoios e formas de avaliação. Planejar significa antecipar a diversidade e criar condições para que o estudante participe desde o início.

Quando o planejamento é individual e fechado, adaptações tendem a ocorrer posteriormente. Quando é colaborativo, diferentes conhecimentos podem ser mobilizados antes

da aula. Velho et al. (2026a) mostram que essa antecipação reduz a fragmentação. A formação continuada, por sua vez, pode oferecer critérios para qualificar as escolhas realizadas nesse momento.

O décimo resultado envolve a necessidade de acompanhamento. Inclusão não se confirma pela existência de um plano; precisa ser observada nos efeitos produzidos. Perguntas como quem participa, quem permanece à margem, quais apoios funcionam e quais barreiras persistem devem retornar ao planejamento. Esse ciclo aproxima a escola de uma postura investigativa sobre a própria prática.

Ainscow (2009) sustenta que barreiras e recursos precisam ser descobertos e priorizados no contexto específico. Isso implica reconhecer que soluções não são definitivas. Uma estratégia adequada para determinada turma pode precisar de ajustes em outra situação. O acompanhamento evita transformar práticas inclusivas em receitas.

A análise permite, ainda, compreender que a qualidade da inclusão pode ser observada em quatro movimentos articulados: presença, participação, aprendizagem e pertencimento. A presença garante acesso ao espaço comum; a participação envolve envolvimento real nas experiências; a aprendizagem exige acesso aos conhecimentos; e o pertencimento diz respeito ao reconhecimento do estudante como membro legítimo da comunidade escolar.

17

Os materiais não apresentam esses quatro movimentos como um modelo fechado, mas oferecem elementos que permitem essa síntese analítica. Ainscow (2009) enfatiza participação e barreiras; Lockmann e Klein (2022) protegem politicamente o direito à escola comum; Velho et al. (2026a) aproximam participação de currículo, colaboração e cuidado; Velho et al. (2026b) evidenciam as condições formativas e institucionais necessárias para sustentar práticas.

Essa síntese também mostra por que a inclusão não pode ser delegada ao Atendimento Educacional Especializado. O apoio especializado é importante, mas a experiência curricular ocorre em uma rede de relações que envolve professor da classe comum, gestão, colegas, família e demais profissionais. A responsabilidade compartilhada não dilui funções; exige que cada sujeito compreenda sua contribuição para objetivos comuns.

Por fim, a comparação das fontes indica que a passagem da matrícula à participação exige coerência entre discurso e organização. Uma política pode afirmar inclusão e permitir segregação; uma escola pode declarar acolhimento e manter currículo paralelo; uma formação

pode defender colaboração sem garantir tempo para planejar. A qualidade inclusiva depende de aproximar princípios, condições e práticas.

Esse resultado oferece um critério para a avaliação institucional: perguntar não apenas quais serviços existem, mas como eles ampliam a participação. A presença de sala de recursos, profissional especializado, tecnologia ou curso de formação não constitui evidência suficiente quando esses elementos não se articulam ao currículo e à aprendizagem. O foco deve permanecer nos efeitos produzidos para os estudantes.

Em síntese, os materiais analisados convergem para uma concepção de inclusão como processo coletivo e permanente. O direito à escola comum estabelece o horizonte; a identificação de barreiras orienta a análise; a formação fortalece o repertório profissional; a colaboração distribui responsabilidades; e o planejamento transforma princípios em oportunidades concretas de participação. Nenhuma dessas dimensões, isoladamente, é suficiente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo analisou como formação docente, colaboração profissional e organização do ensino se relacionam à garantia do direito à educação inclusiva. A leitura dos materiais permitiu concluir que a matrícula na escola comum constitui condição indispensável, mas não encerra o compromisso inclusivo. O direito se concretiza quando o estudante encontra condições de permanecer, participar, aprender e pertencer ao espaço escolar.

A noção de barreiras à aprendizagem e à participação mostrou-se central para deslocar interpretações centradas exclusivamente no estudante. Ainscow (2009) permite compreender que dificuldades também informam sobre limites presentes nas culturas, políticas e práticas escolares. Essa perspectiva amplia a responsabilidade institucional e cria possibilidades para revisar currículo, mediações, recursos e formas de avaliação.

No campo político, Lockmann e Klein (2022) demonstram que direitos inclusivos permanecem sujeitos a disputas e deslocamentos. A defesa da escola comum precisa ser acompanhada de atenção aos sentidos atribuídos à liberdade, à escolha e à própria inclusão. A garantia de direitos não pode depender da capacidade individual das famílias de encontrar alternativas diante de barreiras que o sistema deveria enfrentar.

A formação docente constitui parte relevante desse processo, especialmente quando vinculada às situações reais da escola. Velho et al. (2026b) mostram que a formação continuada

amplia conhecimentos e reflexão, mas seus efeitos dependem de apoio institucional, recursos e políticas permanentes. Fleuri (2009) reforça que formar para a inclusão exige compreender criticamente a complexidade das diferenças e construir respostas contextualizadas.

O ensino colaborativo aparece como estratégia capaz de aproximar formação e prática. Velho et al. (2026a) evidenciam que corresponsabilização, planejamento conjunto e acompanhamento compartilhado reduzem a fragmentação entre educação comum e Educação Especial. A colaboração ganha sentido inclusivo quando organiza um único horizonte curricular para a turma, com apoios diversificados conforme as necessidades.

Também se conclui que flexibilidade não deve significar redução sistemática das expectativas. A inclusão curricular requer diferentes meios de acesso, participação e expressão, preservando a intencionalidade pedagógica. A tarefa da escola é ampliar caminhos para o conhecimento, e não afastar determinados estudantes dos objetivos educacionais em nome de adaptações pouco articuladas ao trabalho coletivo.

A responsabilidade pela inclusão, portanto, precisa ser compartilhada. Professores necessitam formação e repertório, mas redes e instituições devem garantir tempo de planejamento, recursos, apoio especializado e condições de colaboração. A inclusão torna-se mais sustentável quando integra a cultura escolar e orienta decisões de gestão, em vez de depender de iniciativas isoladas.

19

Como limite, este artigo foi construído a partir de um corpus específico de quatro materiais e não pretende esgotar a produção sobre educação inclusiva. A delimitação, entretanto, permitiu articular perspectivas sobre direito, políticas, formação e prática pedagógica sem ampliar artificialmente a lista de referências. Estudos futuros podem investigar empiricamente como escolas organizam essas dimensões e quais efeitos produzem sobre a participação dos estudantes.

Conclui-se que a passagem da matrícula à participação exige uma escola capaz de aprender com a diversidade. Isso implica proteger o direito à convivência na escola comum, identificar barreiras, formar profissionais, construir colaboração e acompanhar continuamente a aprendizagem. A inclusão deixa, assim, de ser uma ação destinada a alguns estudantes e passa a constituir um princípio de organização da educação.

6 REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (org.). Tornar a educação inclusiva. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-24.

FLEURI, Reinaldo Matias. Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (org.). Tornar a educação inclusiva. Brasília: UNESCO, 2009. p. 65-88.

LOCKMANN, Kamila; KLEIN, Rejane Ramos. Políticas de Educação Inclusiva: fragilização do direito à inclusão das pessoas com deficiência na escola comum. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 35, p. 1-20, 2022. DOI: 10.5902/1984686X71375.

VELHO, Daiane de Lourdes Alves; SANTOS VITAL, Sandra Maria dos; BEBER, Irene Carillo Romero; DIAS, Chiara Maria Seidel Luciano. Ensino colaborativo, acolhimento e cuidado na educação inclusiva: caminhos para participação e aprendizagem. Revista Ilustração, Santo Ângelo, v. 7, n. 8, p. 613-628, 2026a. DOI: 10.46550/ilustracao.v7i8.770.

VELHO, Daiane de Lourdes Alves; VIEIRA, Elinete Lins de; VIEIRA, Luciana Oczinski; SANTOS VITAL, Sandra Maria dos. Formação continuada de professores para a educação inclusiva: desafios e perspectivas. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 12, n. 7, 2026b. DOI: 10.51891/rease.v12i7.29174.