

ENTRE O DIREITO E O COTIDIANO ESCOLAR: FORMAÇÃO DOCENTE E SABERES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

BETWEEN RIGHTS AND EVERYDAY SCHOOL LIFE: TEACHER EDUCATION AND KNOWLEDGE FOR INCLUSIVE EDUCATION

Daiane de Lourdes Alves Velho¹
Amanda Tatiane Nunes da Costa²
Franciele Aparecida Fiorini Gomes da Silva³
Leonardo Gomes Barbosa⁴
Thelma Pires Geronimo Motta⁵
Claudiomiro dos Santos Pereira⁶

RESUMO: Este artigo discute a relação entre educação inclusiva, formação docente e saberes profissionais necessários à escolarização de estudantes com deficiência na escola regular. O estudo parte de uma pesquisa bibliográfica e documental, construída a partir de três materiais centrais: a tese de Rodrigues (2022), dedicada aos saberes docentes inclusivos na escola pública; o estudo histórico-documental de Bueno, Bueno e Portilho (2023), que recupera o percurso da educação inclusiva no Brasil; e o artigo de Pereira e Silva (2026), voltado à formação continuada em educação inclusiva diante das políticas públicas. A análise foi organizada em três eixos: o deslocamento histórico da exclusão para a perspectiva inclusiva; a distância entre garantias normativas e condições concretas de escolarização; e a formação docente como processo contínuo, situado e colaborativo. Os materiais convergem ao indicar que matrícula e presença física não esgotam o direito à educação. A participação, a aprendizagem, a permanência e a continuidade da escolarização dependem de práticas pedagógicas flexíveis, remoção de barreiras, articulação institucional e condições de trabalho que permitam ao professor planejar, avaliar e reconstruir sua prática. Também se observa que os saberes inclusivos não se reduzem ao domínio de técnicas específicas, pois envolvem compreensão histórica e política da deficiência, conhecimento dos processos de aprendizagem, elaboração de estratégias diversificadas e responsabilidade coletiva pela escolarização. Conclui-se que a formação continuada ganha maior sentido quando nasce das questões do cotidiano, reconhece a escola como espaço formativo e inclui os professores na definição das políticas e das ações de desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Formação docente. Saberes docentes. Escola pública. Formação continuada.

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

²Pedagoga e licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Libras. Pós-graduada em Psicopedagogia, Libras e Fundamentos Jurídicos da Educação, com FAVENI, UNIFAEH e UNOPAR.

³Especialista em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Ludopedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI).

⁴Mestrando em Ciências da Educação com Especialização em Tecnologias na Educação (AGTU University American Global Tech University).

⁵Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres/MT, e em Letras – Português/Inglês pela Faculdade Integrada Vale do Rio Verde (FIVAR), Três Corações/MG.

⁶Mestrando em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College.

ABSTRACT: This article discusses the relationship between inclusive education, teacher education, and the professional knowledge required for the schooling of students with disabilities in mainstream public schools. The study is based on bibliographic and documentary research drawing on three central sources: Rodrigues (2022), on inclusive teaching knowledge in public schools; Bueno, Bueno and Portilho (2023), on the historical development of inclusive education in Brazil; and Pereira and Silva (2026), on continuing education in inclusive education in relation to public policies. The analysis was organized around three axes: the historical shift from exclusion to inclusion; the gap between legal guarantees and concrete schooling conditions; and teacher education as a continuous, situated, and collaborative process. The sources converge in showing that enrollment and physical presence do not exhaust the right to education. Participation, learning, permanence, and educational continuity depend on flexible pedagogical practices, removal of barriers, institutional articulation, and working conditions that allow teachers to plan, assess, and reconstruct their practice. Inclusive teaching knowledge is not limited to specific techniques; it also involves historical and political understanding of disability, knowledge of learning processes, diversified teaching strategies, and collective responsibility for schooling. The study concludes that continuing education becomes more meaningful when it emerges from everyday school issues, recognizes the school as a formative space, and includes teachers in the definition of professional development policies and actions.

Keywords: Inclusive education. Teacher education. Teaching knowledge. Public school. Continuing education.

I INTRODUÇÃO

2

A educação inclusiva ocupa lugar central no debate educacional contemporâneo porque coloca em questão não apenas quem entra na escola, mas o que acontece com cada estudante depois da matrícula. A ampliação do acesso de pessoas com deficiência às classes comuns representa uma conquista histórica, porém a presença no espaço escolar não garante, por si mesma, participação nas atividades, aprendizagem, pertencimento e continuidade dos estudos. Essa diferença entre estar matriculado e ser efetivamente escolarizado desloca a discussão da simples abertura das portas da escola para a qualidade das relações, das práticas pedagógicas, das condições institucionais e dos processos formativos que sustentam o trabalho docente.

A trajetória brasileira mostra que a compreensão da deficiência e as formas de atendimento educacional foram modificadas ao longo do tempo. Bueno, Bueno e Portilho (2023) descrevem um percurso marcado por exclusão, segregação, integração e, mais recentemente, pela afirmação da inclusão como direito. Essa mudança não ocorreu de maneira linear nem eliminou concepções anteriores. Práticas e discursos de diferentes períodos continuam a coexistir, o que ajuda a compreender por que a escola pode reconhecer formalmente o direito à inclusão e, simultaneamente, manter barreiras pedagógicas, atitudinais e organizacionais que limitam a participação de determinados estudantes.

No campo das políticas educacionais, os avanços normativos contribuíram para consolidar o princípio de que estudantes com deficiência devem ter acesso à escola regular e a apoios necessários à escolarização. Entretanto, os materiais analisados chamam atenção para um ponto recorrente: a existência de legislação não produz automaticamente mudanças no cotidiano. Pereira e Silva (2026) destacam que a efetivação das políticas inclusivas depende de planejamento, continuidade administrativa, acompanhamento das ações formativas, financiamento e condições de trabalho. Assim, a política ganha concretude quando alcança a sala de aula, o planejamento, a avaliação, a organização dos tempos escolares e a atuação conjunta dos profissionais.

Nesse cenário, a formação de professores deixa de ser uma questão periférica. Rodrigues (2022) investiga os saberes docentes considerados fundamentais para a escolarização de alunos com deficiência e evidencia a necessidade de aproximar a formação das situações vividas no “chão da escola”. A autora mostra que os desafios da inclusão envolvem conhecimentos históricos, políticos, pedagógicos e relacionais, além da capacidade de elaborar estratégias e instrumentos coerentes com diferentes processos de aprendizagem. Tal compreensão amplia a noção de formação, pois não a restringe à aprendizagem de técnicas nem à participação eventual em cursos.

A formação continuada, quando vinculada ao cotidiano profissional, pode favorecer a análise das práticas, a circulação de experiências e a construção coletiva de respostas pedagógicas. A escola, nessa perspectiva, não é somente o lugar em que o professor aplica conhecimentos adquiridos em outros espaços. Ela também é lugar de produção de saberes, de confronto entre concepções, de elaboração de alternativas e de revisão de decisões. Essa dimensão é especialmente relevante na educação inclusiva, uma vez que situações concretas exigem planejamento flexível, observação contínua, diálogo entre profissionais e reconhecimento de que não existe uma resposta única para todos os estudantes.

Diante disso, o objetivo deste artigo é analisar como a formação docente e os saberes profissionais se articulam à efetivação da educação inclusiva na escola pública, considerando o percurso histórico da inclusão, os marcos político-educacionais e os desafios presentes no cotidiano escolar. Busca-se responder à seguinte questão: de que maneira a formação docente pode contribuir para transformar o direito formal à inclusão em experiências efetivas de participação e aprendizagem? O texto está organizado em referencial teórico, percurso metodológico, análise e discussão e considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Da exclusão ao direito à escolarização inclusiva

Compreender a educação inclusiva exige reconhecer que as formas de perceber a deficiência foram historicamente construídas. Bueno, Bueno e Portilho (2023) mostram que, em diferentes períodos, pessoas com deficiência foram submetidas à rejeição, ao afastamento social, à tutela e à institucionalização. O desenvolvimento de explicações médicas representou uma ruptura com interpretações estritamente religiosas, mas também favoreceu perspectivas centradas no déficit individual. Posteriormente, os movimentos de integração e inclusão passaram a questionar a ideia de que a pessoa deveria adaptar-se a estruturas sociais e escolares previamente organizadas para um padrão considerado normal.

A passagem da integração para a inclusão altera o centro da responsabilidade educacional. Na lógica integradora, o estudante é inserido na escola comum, mas sua permanência tende a depender de sua capacidade de acompanhar uma organização já existente. Na perspectiva inclusiva, a questão passa a ser como a própria escola pode reorganizar suas práticas para acolher diferentes formas de participação e aprendizagem. Esse deslocamento é decisivo porque retira a deficiência do lugar de explicação única das dificuldades escolares e permite observar barreiras produzidas pelo ambiente, pelo currículo, pela comunicação, pelas atitudes e pelas formas de avaliação.

4

Bueno, Bueno e Portilho (2023) ressaltam que as mudanças terminológicas também expressam transformações sociais. A adoção da expressão “pessoa com deficiência”, fortalecida no âmbito da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, prioriza a pessoa e reconhece a interação entre impedimentos e barreiras sociais. No campo educacional, essa concepção reforça que a resposta à diferença não pode limitar-se a intervenções sobre o indivíduo; exige condições de acessibilidade e reorganização das práticas institucionais.

A consolidação da educação inclusiva no Brasil foi acompanhada por programas, diretrizes e dispositivos voltados ao acesso às classes comuns, à formação de profissionais, ao Atendimento Educacional Especializado e à acessibilidade. O percurso recuperado por Bueno, Bueno e Portilho (2023) mostra que essas iniciativas ampliaram a responsabilidade dos sistemas educacionais diante do direito à escolarização. Ao mesmo tempo, a história evidencia que mudanças legais convivem com permanências culturais, o que torna insuficiente interpretar a inclusão como etapa já concluída.

Rodrigues (2022) acrescenta que o desafio contemporâneo se concentra na efetivação da escolarização com aprendizagem e participação. Se o acesso à escola regular tornou-se realidade para um número crescente de estudantes, a questão passa a envolver as condições que lhes permitem participar das atividades, construir conhecimentos e avançar na trajetória escolar. Isso implica olhar para a formação e para o trabalho docente, mas também para tamanho das turmas, recursos, apoio institucional, valorização profissional e organização da escola.

O percurso normativo brasileiro ajuda a compreender como a ideia de inclusão foi adquirindo densidade jurídica e pedagógica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional definiu a educação especial como modalidade oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Posteriormente, documentos nacionais ampliaram a obrigação dos sistemas de ensino de organizar respostas educacionais para todos os estudantes. Bueno, Bueno e Portilho (2023) destacam que as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica atribuíram às escolas a responsabilidade de organizar o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, reforçando que o acesso deveria ser acompanhado por condições de escolarização.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência representa outro marco importante nesse percurso. Conforme recuperam Bueno, Bueno e Portilho (2023), o documento estabelece a necessidade de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e de impedir a exclusão do sistema geral de ensino em razão da deficiência. Ao incorporar a igualdade de condições e a participação como princípios, a Convenção fortalece uma compreensão de direito que não se limita à matrícula e alcança as condições concretas de desenvolvimento acadêmico e social.

No contexto brasileiro, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, aprofundou esse movimento ao redefinir a relação entre educação especial e ensino regular. Rodrigues (2022) assinala que a educação especial deixa de assumir caráter substitutivo e passa a complementar ou suplementar a escolarização, ao mesmo tempo em que são enfatizados o Atendimento Educacional Especializado, a formação de professores, a participação da família e da comunidade, a acessibilidade e a articulação intersetorial. Tal orientação exige que a escola comum assuma a escolarização do estudante como parte de sua própria função pedagógica.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência reforçou, em 2015, o compromisso com o exercício dos direitos em condições de igualdade. Na leitura apresentada por Rodrigues

(2022), o documento chama atenção para a remoção de barreiras físicas e pedagógicas, para o uso de tecnologias que favoreçam a aprendizagem e para a elaboração de estratégias e práticas adequadas. Dessa forma, a acessibilidade pedagógica passa a ser compreendida como parte do direito educacional e não como concessão eventual feita ao estudante.

2.2 Formação docente e construção de saberes inclusivos

A docência é constituída por saberes provenientes de diferentes experiências e espaços formativos. Rodrigues (2022) destaca que investigar esses saberes é necessário para compreender tanto a identidade profissional quanto as práticas pedagógicas desenvolvidas com estudantes com deficiência. Os conhecimentos mobilizados pelo professor não se originam exclusivamente da formação universitária. Eles são produzidos também na experiência, no contato com colegas, no planejamento, na observação dos estudantes e na reflexão sobre situações que desafiam respostas previamente conhecidas.

Essa compreensão impede que a formação para a inclusão seja reduzida a uma lista de procedimentos. Conhecer recursos de acessibilidade, estratégias diferenciadas e formas de adaptação é importante, mas não suficiente. A atuação inclusiva exige compreender a história da educação especial, os direitos educacionais, as diferenças nos processos de aprendizagem e os efeitos das barreiras presentes na escola. Exige ainda capacidade de observar, registrar, avaliar e modificar a intervenção pedagógica quando ela não favorece a participação do estudante.

Rodrigues (2022) identifica como fundamentais saberes relacionados ao percurso histórico da educação especial, às políticas públicas, à compreensão dos sujeitos com deficiência, ao direito de acesso e permanência na escola regular e à elaboração de diferentes instrumentos, estratégias e metodologias de ensino. Esses elementos mostram que os saberes inclusivos articulam conhecimento conceitual e ação pedagógica. Não se trata de escolher entre teoria e prática, mas de construir relações entre ambas a partir de problemas reais da escolarização.

Outro aspecto relevante é a dimensão coletiva da profissão. A pesquisa discutida por Rodrigues (2022) sustenta que professores não devem desenvolver isoladamente o trabalho com alunos com deficiência. A construção de saberes inclusivos ganha consistência quando ocorre de forma colaborativa e quando os profissionais da educação básica têm espaço para participar das discussões sobre sua própria formação. A escuta dos professores permite que políticas e programas formativos dialoguem com demandas que emergem do cotidiano e evita que a formação se transforme em prescrição distante das condições concretas de trabalho.

A escola aparece, então, como espaço privilegiado de aprendizagem profissional. Reuniões pedagógicas, momentos de planejamento, conversas entre colegas, análise de atividades, discussão de casos e compartilhamento de materiais podem produzir conhecimento relevante para a prática. Rodrigues (2022) mostra que as trocas não ocorrem somente em eventos formais; elas atravessam o cotidiano e contribuem para a construção de saberes pedagógicos. Reconhecer essa dinâmica não significa dispensar formação teórica sistemática, mas articulá-la às experiências e às questões que os professores efetivamente enfrentam.

A discussão sobre saberes docentes também permite superar a ideia de que o professor se forma apenas antes de ingressar na profissão. Rodrigues (2022), apoiada em estudos sobre docência e identidade profissional, evidencia que experiências e conhecimentos construídos ao longo do trabalho integram a constituição do professor. A sala de aula, as relações com os estudantes, as decisões tomadas no planejamento e os diálogos com outros profissionais produzem aprendizagens que se somam aos conhecimentos acadêmicos.

Nesse sentido, os saberes pedagógicos são continuamente reelaborados na ação. Ao analisar essa dimensão, Rodrigues (2022) recupera Pimenta para mostrar que a prática não é apenas lugar de aplicação de um conhecimento já pronto, mas espaço em que o professor produz e reconhece saberes necessários à sua atuação. Essa compreensão é particularmente fecunda na educação inclusiva, porque as respostas pedagógicas precisam ser construídas diante de sujeitos concretos, evitando modelos rígidos ou receitas universais.

As relações profissionais existentes na escola participam diretamente desse processo. Rodrigues (2022) observa que professores constroem conhecimentos em reuniões, planejamentos, formações e eventos, mas também em conversas informais, trocas de materiais, discussões sobre estudantes e compartilhamento de modos de organizar o ensino. Ao citar Canário, a autora recupera a compreensão da escola como lugar em que os próprios professores aprendem a profissão. Essa perspectiva amplia a formação continuada para além dos cursos formalmente certificados.

A pesquisa de Rodrigues (2022) também evidencia um problema relevante na formação: saberes específicos apontados como necessários à escolarização inclusiva nem sempre aparecem de forma consistente nos currículos de formação de professores. Segundo as formadoras participantes do estudo, muitas vezes a qualificação concentra-se no conhecimento das deficiências e de suas características, deixando em segundo plano dimensões pedagógicas,

políticas e relacionais. Esse dado reforça a necessidade de uma formação que não transforme o diagnóstico em centro da prática educativa.

2.3 Formação continuada, políticas públicas e cultura escolar

Pereira e Silva (2026) defendem que a formação continuada em educação inclusiva deve ser entendida como processo permanente de desenvolvimento profissional e não como atividade episódica. Essa distinção é importante porque cursos isolados podem ampliar repertórios, mas dificilmente transformam práticas se não houver continuidade, acompanhamento e relação com o projeto pedagógico da escola. A formação ganha força quando integra o trabalho institucional e oferece tempo para estudar, experimentar, avaliar resultados e reelaborar decisões.

Os autores também apontam um descompasso entre o arcabouço normativo e a realidade de muitas redes de ensino. A garantia jurídica do direito à educação inclusiva constitui base indispensável, mas sua implementação depende de políticas estáveis e de condições materiais. Descontinuidade administrativa, ausência de planejamento de longo prazo, acompanhamento insuficiente e limitações nas condições de trabalho reduzem o alcance das ações formativas. Desse modo, responsabilizar individualmente o professor por dificuldades de inclusão oculta dimensões que pertencem à gestão e aos sistemas educacionais.

8

A formação continuada precisa dialogar com a cultura escolar. Mudanças inclusivas não acontecem apenas pela aquisição de recursos ou pela presença de profissionais especializados. Elas envolvem concepções sobre capacidade, aprendizagem, avaliação, participação e diferença. Quando a escola mantém expectativas rígidas de homogeneidade, estratégias diferenciadas podem ser tratadas como exceções destinadas a poucos estudantes. Uma perspectiva inclusiva, ao contrário, pergunta como diversificar formas de ensinar e demonstrar aprendizagem sem reduzir expectativas educacionais.

Nesse processo, a articulação entre sala comum, Atendimento Educacional Especializado, gestão, coordenação pedagógica e demais profissionais é decisiva. O apoio especializado não substitui a responsabilidade pedagógica da classe comum. A inclusão exige compartilhamento de informações, planejamento articulado e definição clara de responsabilidades. O trabalho colaborativo reduz a fragmentação e favorece a construção de respostas que considerem tanto as necessidades do estudante quanto os objetivos curriculares e as experiências coletivas da turma.

A formação continuada também precisa criar condições para que o professor analise criticamente suas próprias práticas. Isso inclui reconhecer estratégias que funcionaram, compreender por que determinadas propostas não produziram os resultados esperados e construir novas possibilidades. O erro pedagógico, nesse sentido, pode ser tratado como dado para reflexão, e não como prova de incapacidade profissional. Uma cultura formativa consistente transforma dificuldades em questões de estudo e promove corresponsabilidade institucional.

A reflexão crítica sobre a prática é outro componente importante. No material de Pereira e Silva (2026), a formação continuada é vinculada à análise das experiências concretas dos professores. Os autores recorrem a Paulo Freire para enfatizar que o aperfeiçoamento da prática passa pela capacidade de pensar criticamente o que foi realizado. Em uma perspectiva inclusiva, essa reflexão envolve examinar não apenas o desempenho do estudante, mas também as condições de ensino que foram oferecidas e as barreiras que permaneceram presentes.

Essa abordagem desloca a formação de uma lógica compensatória. Pereira e Silva (2026) argumentam que a formação continuada não deve existir apenas para preencher lacunas atribuídas à formação inicial. Ela constitui dimensão permanente da profissionalidade docente em uma realidade escolar marcada pela pluralidade. Assim, formar-se continuamente significa ampliar repertórios, rever concepções sobre normalidade e desempenho e produzir condições para responder pedagogicamente à diversidade.

A literatura analisada converge ainda na crítica às adaptações pontuais quando elas não provocam mudanças na organização escolar. Pereira e Silva (2026), dialogando com Mantoan, destacam que a inclusão exige reconfiguração das práticas e do próprio modelo escolar. Isso significa que um recurso específico pode ser necessário para determinado estudante, mas a transformação inclusiva depende também de currículo, avaliação, planejamento, acessibilidade, participação e relações institucionais.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A escolha metodológica decorre do objetivo de compreender relações entre formação docente, saberes profissionais e educação inclusiva a partir de produções que apresentam perspectivas complementares sobre o tema. Não foram produzidos dados empíricos próprios; a análise concentra-se nos argumentos, achados e marcos apresentados nos materiais selecionados.

O corpus principal é composto por três documentos. O primeiro é a tese “A educação inclusiva na escola pública: saberes docentes”, de Paloma Roberta Euzebio Rodrigues, defendida na Universidade Federal de São Paulo em 2022. O trabalho investiga saberes considerados necessários à escolarização de alunos com deficiência e discute formação, identidade profissional e relações entre universidade e escola. O segundo é o artigo “Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil”, de Josiane Jocoski Bueno, Sávio Bueno e Evelise Maria Labatut Portilho, publicado em 2023, que reconstrói historicamente concepções, terminologias, direitos e marcos da educação inclusiva. O terceiro é o artigo “Formação continuada em educação inclusiva frente às políticas públicas”, de Israel Vinicius Musse Pereira e Rozineide Iraci Pereira da Silva, publicado em 2026, centrado na relação entre políticas educacionais, formação continuada e práticas escolares.

A leitura foi orientada por três categorias analíticas: a) percurso histórico e transformação das concepções de deficiência e inclusão; b) relação entre direito formal, organização escolar e condições de participação e aprendizagem; c) formação docente, saberes inclusivos e colaboração profissional. As categorias não foram utilizadas como compartimentos rígidos, pois os textos apresentam intersecções entre história, política e prática pedagógica. Elas funcionaram como eixos para aproximar argumentos convergentes e identificar tensões relevantes.

10

Na elaboração do artigo, optou-se por paráfrases analíticas e sínteses próprias, evitando a reprodução extensa dos textos de origem. As citações autor-data indicam o material que fundamenta cada discussão. Como se trata de pesquisa bibliográfica e documental, os resultados apresentados correspondem a uma interpretação do corpus selecionado e não pretendem representar, de maneira estatística, a diversidade das redes escolares brasileiras.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

4.1 Do acesso à participação: quando o direito precisa alcançar a sala de aula

Os três materiais analisados permitem identificar uma tensão comum: o avanço do reconhecimento jurídico da inclusão não elimina as dificuldades de sua concretização. Bueno, Bueno e Portilho (2023) demonstram que o direito à educação das pessoas com deficiência foi construído após longa trajetória de exclusão e segregação. Esse percurso ajuda a compreender a importância histórica da presença na escola comum. Contudo, a própria evolução do conceito de inclusão mostra que a matrícula é ponto de partida, não ponto de chegada.

Rodrigues (2022) desloca a atenção para a escolarização efetiva. Participar das atividades, aprender, estabelecer relações e avançar nos níveis de ensino são dimensões que precisam acompanhar o acesso. Quando o estudante permanece fisicamente na turma, mas realiza atividades desconectadas do currículo, participa pouco das interações ou depende permanentemente de uma única pessoa para acessar as propostas, a escola precisa analisar se as condições oferecidas estão ampliando autonomia e aprendizagem ou apenas mantendo uma presença formal.

Essa análise exige cuidado para não atribuir ao estudante a responsabilidade pelas barreiras encontradas. A perspectiva histórica recuperada por Bueno, Bueno e Portilho (2023) mostra justamente o movimento de superação de modelos que localizavam o problema exclusivamente no indivíduo. Na escola, isso significa perguntar não somente “o que o aluno não consegue fazer?”, mas “quais condições, recursos, mediações e formas de organização podem tornar a atividade acessível?”. A mudança da pergunta altera o planejamento e amplia as possibilidades de intervenção.

Pereira e Silva (2026) contribuem para essa discussão ao mostrar que a distância entre política e prática é também uma questão de estrutura. Formação sem continuidade, ausência de acompanhamento, fragilidade de planejamento e condições inadequadas de trabalho limitam a capacidade institucional de transformar princípios em ações. Portanto, a análise da inclusão precisa evitar dois extremos: considerar que a legislação, sozinha, resolve os problemas ou supor que tudo depende da disposição individual do professor.

A efetivação do direito educacional requer uma rede de responsabilidades. Sistemas de ensino precisam oferecer condições, a gestão deve organizar processos e recursos, a coordenação pedagógica necessita sustentar espaços de planejamento e acompanhamento, e os professores precisam ter oportunidade de construir respostas pedagógicas fundamentadas. A família e os serviços de apoio também podem contribuir, desde que a escola não transfira a eles a responsabilidade pelo ensino. A inclusão se fortalece quando o estudante pertence à escola como um todo.

A leitura conjunta dos documentos permite ainda distinguir acesso, permanência e participação. O acesso refere-se à entrada no sistema educacional; a permanência envolve condições para que o estudante continue sua trajetória; a participação exige que ele esteja envolvido nas experiências escolares; e a aprendizagem diz respeito à apropriação de

conhecimentos. Embora essas dimensões se relacionem, nenhuma delas pode ser presumida apenas pela matrícula. A política inclusiva precisa alcançar todas elas.

O direito à inclusão também se relaciona à continuidade da escolarização. Rodrigues (2022) destaca que os desafios atuais ultrapassam o ingresso e incluem aprendizagem, participação ativa e prosseguimento nos níveis mais elevados de ensino. Dessa maneira, avaliar a qualidade de uma política inclusiva requer observar trajetórias e não apenas números de matrícula. A permanência com aprendizagem constitui indicador pedagógico mais significativo do que a simples presença física.

4.2 Saberes inclusivos: entre conhecimento, experiência e reflexão

A análise da tese de Rodrigues (2022) permite compreender que os saberes inclusivos são plurais. Eles abrangem conhecimentos sobre a história da educação especial, políticas públicas, concepções de deficiência, direitos, processos de aprendizagem e estratégias pedagógicas. Essa pluralidade é importante porque impede uma visão simplificadora segundo a qual bastaria ao professor dominar características diagnósticas para saber ensinar. O diagnóstico pode oferecer informações relevantes, mas não substitui o conhecimento pedagógico do estudante em situação concreta de aprendizagem.

12

O professor precisa observar como o aluno responde às propostas, quais apoios favorecem sua participação, que formas de comunicação utiliza, quais conhecimentos já construiu e que barreiras aparecem durante a atividade. Essas informações são produzidas no encontro entre planejamento e experiência. Por isso, o saber docente é dinâmico: uma estratégia pode ser adequada em determinado contexto e insuficiente em outro. A prática inclusiva demanda capacidade de ajustar percursos sem abandonar objetivos educacionais.

Outro resultado importante é a valorização da colaboração. Rodrigues (2022) recupera estudos que defendem a construção conjunta dos saberes para a inclusão e a participação ativa de professores da educação básica nas políticas de formação. Essa perspectiva questiona modelos em que especialistas apresentam soluções prontas para problemas que não conhecem em profundidade. O conhecimento especializado é necessário, mas produz melhores efeitos quando dialoga com quem acompanha diariamente os estudantes e conhece a cultura, os recursos e os limites da escola.

A colaboração também pode reduzir a sensação de isolamento profissional. Diante de situações complexas, professores podem interpretar a dificuldade como falha pessoal quando

não existem espaços institucionais de discussão. Reuniões pedagógicas orientadas por problemas reais, observação compartilhada, planejamento entre profissionais e análise de registros permitem transformar uma questão individual em objeto coletivo de estudo. Esse movimento fortalece a identidade profissional e amplia o repertório da equipe.

Os saberes pedagógicos construídos na experiência não devem ser romantizados. A experiência, sozinha, pode reproduzir práticas pouco inclusivas se não for submetida à reflexão e ao diálogo com conhecimentos teóricos. Da mesma forma, a teoria perde potência quando permanece distante das condições concretas da escola. A formação consistente articula ambas: utiliza conceitos para interpretar situações e utiliza situações para questionar, aprofundar e reconstruir conceitos.

Um ponto particularmente relevante nos achados de Rodrigues (2022) é a transferência de responsabilidade pela escolarização do estudante com deficiência. A autora identifica que essa delegação pode ocorrer quando o professor da classe comum entende que outro profissional é o principal responsável pelo aluno. Nas conclusões da tese, essa questão aparece associada à necessidade de uma formação que ajude o docente a reconhecer o estudante com deficiência como integrante de sua turma e, portanto, como sujeito de sua responsabilidade pedagógica.

Rodrigues (2022) também aponta um distanciamento significativo entre universidade e escola, apesar de iniciativas individuais de aproximação. Esse resultado é relevante para pensar a formação inicial e continuada. Se a produção acadêmica não dialoga com as perguntas que emergem da educação básica, parte de seu potencial formativo se perde. Da mesma forma, quando a escola não encontra espaços para sistematizar e compartilhar seus conhecimentos, experiências importantes permanecem restritas ao contexto local.

13

4.3 Formação continuada situada e responsabilidade institucional

A formação continuada aparece nos materiais como uma ponte possível entre políticas públicas e cotidiano escolar. Pereira e Silva (2026) defendem sua institucionalização como processo permanente, articulado ao projeto pedagógico e sustentado por condições de implementação. Essa concepção afasta a formação de uma lógica de eventos esporádicos, frequentemente desconectados entre si, e aproxima-a de um percurso de desenvolvimento profissional com objetivos, acompanhamento e avaliação.

Uma formação situada pode partir de questões concretas: participação reduzida de um estudante, dificuldade de acesso a determinado conteúdo, necessidade de ampliar formas de

comunicação, problemas na avaliação ou dúvidas sobre a articulação entre sala comum e atendimento especializado. O problema real funciona como ponto de partida para estudo, planejamento, intervenção e posterior análise. Esse ciclo produz conhecimento profissional e evita que a formação seja percebida como obrigação externa ao trabalho.

Para que isso aconteça, é necessário tempo institucional. A colaboração não pode depender apenas da disponibilidade informal dos profissionais. Quando planejamento conjunto, estudo e acompanhamento são incorporados à organização da escola, a formação passa a integrar o trabalho pedagógico. Essa condição é coerente com a crítica de Pereira e Silva (2026) à descontinuidade e à falta de planejamento de longo prazo nas ações formativas.

Também é necessário reconhecer que inclusão não é atribuição exclusiva do professor da educação especial, do profissional de apoio ou do mediador. Rodrigues (2022) identificou a naturalização da transferência de responsabilidade como um problema presente no cotidiano escolar. Quando o estudante com deficiência passa a ser percebido como “aluno do apoio”, enfraquece-se o vínculo pedagógico com o professor da turma e com o coletivo escolar. A atuação especializada deve ampliar acessos e apoiar o trabalho comum, não criar uma escolarização paralela.

A formação continuada pode enfrentar essa fragmentação ao explicitar papéis e promover planejamento compartilhado. A pergunta central deixa de ser quem “cuida” do estudante e passa a ser como a equipe garante sua participação e aprendizagem. Essa mudança de linguagem expressa mudança de concepção: o estudante é aluno da escola e o ensino é responsabilidade institucional.

Outro aspecto diz respeito à avaliação. Uma escola inclusiva precisa diversificar formas de acompanhamento sem transformar adaptação em redução automática do currículo. Avaliar implica identificar o que o estudante aprendeu, quais apoios foram necessários e quais próximos desafios podem ser propostos. A formação docente pode ajudar a equipe a construir critérios mais claros e instrumentos variados, articulando expectativas de aprendizagem, acessibilidade e progressão.

A análise dos materiais sugere, portanto, que a formação continuada mais promissora combina quatro características: permanência, vínculo com problemas reais, colaboração e apoio institucional. Quando esses elementos estão presentes, a formação pode favorecer mudanças de concepção e de prática. Quando ausentes, corre-se o risco de acumular cursos e certificados sem alterar de modo significativo as experiências escolares dos estudantes.

A análise também evidencia que a formação continuada precisa ser acompanhada de condições objetivas de trabalho. Pereira e Silva (2026) observam que a implementação de diretrizes legais depende da capacidade dos sistemas de ensino de organizar condições pedagógicas e estruturais adequadas. Isso envolve planejamento, gestão, recursos e formação qualificada. Sem essas bases, a inclusão pode permanecer como expectativa normativa sem correspondência suficiente no cotidiano.

Nessa perspectiva, a avaliação das ações formativas não deveria limitar-se à quantidade de encontros ou certificados emitidos. É mais relevante examinar se os professores passaram a planejar de modo mais acessível, se houve maior articulação entre os profissionais, se os estudantes ampliaram sua participação e se as práticas avaliativas se tornaram mais coerentes com diferentes formas de aprendizagem. Esses elementos aproximam a avaliação da formação de seus efeitos pedagógicos.

Por fim, a construção de uma cultura inclusiva depende de continuidade. Mudanças de concepção raramente acontecem por meio de uma única atividade formativa. Elas se consolidam quando a escola mantém espaços de estudo, revisita decisões, acompanha estudantes e transforma experiências em memória institucional. A formação, nesse sentido, deixa de ser resposta emergencial e passa a integrar o modo como a escola organiza e aperfeiçoa seu trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES

O estudo analisou a relação entre educação inclusiva, formação docente e saberes profissionais a partir de três produções que se complementam. O percurso histórico apresentado por Bueno, Bueno e Portilho (2023) evidencia que a inclusão é resultado de disputas e transformações que deslocaram pessoas com deficiência de posições de exclusão e segregação para o reconhecimento do direito à participação social e educacional. Esse processo, entretanto, permanece em construção e exige atenção às permanências de concepções que ainda atribuem ao indivíduo a responsabilidade por barreiras produzidas socialmente.

A tese de Rodrigues (2022) permite compreender que a escolarização inclusiva requer um repertório amplo de saberes docentes. Conhecer direitos, história, processos de aprendizagem, estratégias de ensino e formas de remover barreiras integra esse repertório, mas sua construção não ocorre de maneira isolada. A escola é espaço de produção de conhecimento profissional, e a colaboração entre professores, gestão, coordenação e profissionais especializados pode transformar dificuldades cotidianas em oportunidades de estudo e aperfeiçoamento da prática.

Pereira e Silva (2026), por sua vez, reforçam que a formação continuada precisa ultrapassar ações pontuais. Para produzir efeitos duradouros, ela deve integrar políticas institucionais, possuir continuidade, dialogar com o projeto pedagógico e contar com condições concretas de realização. A existência de legislação inclusiva é indispensável, mas sua efetividade depende de decisões que alcancem a organização do trabalho, o planejamento, os recursos, a avaliação e as relações estabelecidas na escola.

A principal síntese decorrente da análise é que inclusão não pode ser tratada como responsabilidade individual de um professor nem como serviço paralelo destinado a determinados estudantes. Trata-se de uma responsabilidade institucional que envolve o modo como a escola ensina, avalia, organiza apoios e reconhece a diversidade. Nesse sentido, a formação docente é mais potente quando ajuda os profissionais a compreender barreiras, construir alternativas e acompanhar os efeitos de suas escolhas pedagógicas.

Podemos concluir que transformar o direito formal em experiência concreta de escolarização exige continuidade. A formação inicial precisa oferecer bases consistentes, a formação continuada deve acompanhar os desafios da profissão e a escola necessita assegurar espaços de reflexão coletiva. Novos estudos podem aprofundar como redes de ensino organizam processos formativos situados e quais efeitos essas ações produzem na participação e na aprendizagem dos estudantes com deficiência. A questão central permanece vinculada ao cotidiano: não basta garantir que todos estejam na escola; é necessário construir condições para que todos possam aprender, participar e pertencer.

REFERÊNCIAS

BUENO, Josiane Jocoski; BUENO, Sávio; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 18, e023038, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18i00.17822.

PEREIRA, Israel Vinicius Musse; SILVA, Rozineide Iraci Pereira da. Formação continuada em educação inclusiva frente às políticas públicas. *Revista Tópicos, Ciências Humanas*, 25 fev. 2026. DOI: 10.5281/zenodo.18776330.

RODRIGUES, Paloma Roberta Euzebio. A educação inclusiva na escola pública: saberes docentes. 2022. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008.

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 Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. Psicologia da Educação, São Paulo, n. 6, p. 9-27, jan./jun. 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.