

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Lidiany da Silva Naves

Licenciatura em Letras

Master of science in emergent technologies in Educacion

Sione Miguel Pires

Licenciatura em Matemática

Master of science in emergent technologies in Educacion

Aline de Lima Araújo

Licenciatura em Matemática

Master of science in emergent technologies in Educacion

Sandra Ferreira Belo

Licenciatura em Geografia

Master of science in emergent technologies in Educacion

Samuel Alves dos Santos

Licenciatura em Matemática

Master of science in emergent technologies in Educacion

Júnio Fábio Ferreira

Graduado em Pedagogia e Matemática

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática

RESUMO

A consolidação de uma escola que acolhe a diversidade depende, de modo significativo, da formação docente e das condições oferecidas para que se desenvolvam práticas pedagógicas inclusivas. Observa-se que a Educação Básica brasileira ainda enfrenta obstáculos estruturais, pedagógicos e formativos que comprometem a efetivação da inclusão escolar, sobretudo quando se trata da atuação com estudantes públicos da educação especial. Com base em pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, o presente artigo analisa como a formação inicial e continuada influencia o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e de que forma tais práticas se articulam às políticas públicas vigentes, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). O estudo discute, ainda, desafios recorrentes, como a insuficiência de formação prática, a dificuldade de articulação entre teoria e cotidiano escolar e a carência de suporte institucional. A análise demonstrou que se exige uma formação docente ancorada em concepções críticas de inclusão, capaz de promover práticas colaborativas, flexibilização curricular, avaliação formativa e estratégias diferenciadas de ensino. Conclui-se que a formação docente constitui um elemento determinante para o fortalecimento da cultura inclusiva, devendo ser tratada como política estruturante e permanente.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação Docente. Práticas Pedagógicas. Educação Básica. Políticas Educacionais.

INTRODUÇÃO

A consolidação de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Básica constitui um dos maiores desafios da escola contemporânea. A ampliação do acesso de estudantes com deficiência e transtornos do desenvolvimento aos espaços escolares não foi acompanhada, na mesma proporção, da qualificação da formação docente e das condições institucionais necessárias para a efetivação de processos de ensino que respeitem a diversidade. Observa-se que, embora o país possua um arcabouço normativo consistente, a implementação da inclusão ainda se mostra discrepante entre o previsto nas legislações e o vivido na prática pedagógica cotidiana.

Nesse sentido, autores como Mantoan (2015), Michels (2011) e Glat e Pletsch (2012) enfatizam que a inclusão não se restringe ao acesso físico à escola, mas envolve a reorganização do trabalho pedagógico, a flexibilização curricular e o reconhecimento da singularidade dos estudantes. Defende-se, portanto, que a formação docente desempenha papel central nesse processo, pois é por meio dela que se consolidam saberes, competências e atitudes capazes de sustentar práticas inclusivas consistentes. A literatura especializada aponta, no entanto, que esses processos formativos ainda são insuficientes, fragmentados ou distantes das demandas reais da sala de aula (Pletsch, 2010; Mantoan, 2022).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) reafirmam a centralidade da atuação pedagógica, ao passo que a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) estabelece princípios que orientam a oferta de experiências formativas equitativas. Contudo, constata-se lacunas entre as normativas e a prática docente: muitos professores declaram não se sentirem preparados para atuar com alunos público da educação especial, especialmente no que se refere à adaptação curricular, avaliação diferenciada e ao uso de estratégias de ensino que promovam participação e aprendizagem.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo geral analisar como a formação docente influencia o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Básica. Busca-se compreender de que forma os saberes construídos nos processos formativos se relacionam com as demandas da sala de aula e como as políticas públicas orientam a prática pedagógica.

Opta-se por uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, orientada pela análise de estudos clássicos e contemporâneos sobre formação docente e inclusão escolar. O material consultado baseia-se em produções científicas nacionais, documentos normativos e publicações de grupos de pesquisa consolidados na área. A escolha pela pesquisa

bibliográfica se justifica pela necessidade de compreender o fenômeno em sua complexidade teórica, permitindo analisar como os discursos sobre formação docente e práticas inclusivas têm sido elaborados ao longo dos últimos anos. A análise enfoca contribuições de autores como Mantoan (2015, 2022), Michels (2011), Glat e Pletsch (2012), Bueno (2003), entre outros, além de legislações pertinentes. A metodologia, portanto, fundamenta-se na interpretação crítica da literatura, com ênfase na identificação de convergências, tensões e lacunas.

Assim, delinea-se a seguinte questão de pesquisa: *Como a formação docente influencia a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Básica?* Considera-se que responder a essa questão pode ampliar a compreensão acerca dos desafios e das potencialidades da formação docente para a construção de uma escola inclusiva.

CONCEPÇÕES DE INCLUSÃO E A CENTRALIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE

A consolidação da educação inclusiva no Brasil decorre de um percurso histórico complexo, marcado por disputas epistemológicas, transformações legais e pela redefinição progressiva dos modos de compreender o papel da escola diante da diversidade. Observa-se que a inclusão, enquanto princípio ético e pedagógico, não pode ser reduzida à mera presença física dos estudantes público da educação especial nas salas de aula comuns. Ao contrário, exige-se uma revisão rigorosa da cultura escolar, dos processos de ensino e das concepções que orientam a prática profissional. A literatura nacional especializada tem reforçado que o protagonismo docente constitui elemento decisivo para a efetivação de uma política inclusiva que vá além dos discursos normativos, alcançando a materialidade dos processos de aprendizagem (Mantoan, 2015; Glat; Pletsch, 2012).

Segundo Mantoan (2015, p. 27), “a inclusão implica repensar a escola como um todo, transformando práticas, atitudes e formas de organização para que todos aprendam juntos”. A autora sustenta que a formação docente precisa promover uma compreensão ampliada de inclusão, permitindo que o professor reconheça a heterogeneidade como constitutiva do ambiente escolar, e não como um problema a ser superado. Essa abordagem desloca o foco da deficiência para o direito à aprendizagem e evidencia que a formação para a diversidade deve ser permanente e articulada às realidades locais.

Ao analisar a formação inicial, Pletsch (2010) observa que, historicamente, os currículos dos cursos de licenciatura priorizaram modelos tradicionais, com caráter fortemente conteudista, não contemplando, em profundidade, discussões sobre acessibilidade curricular, avaliação diferenciada ou uso de tecnologias assistivas. A autora afirma que “muitos professores ingressam na docência sem terem vivenciado, em sua formação,

situações concretas que os preparem para atuar com estudantes público da educação especial” (Pletsch, 2010, p. 88). Essa lacuna repercute diretamente na qualidade do atendimento educacional, fragilizando os processos pedagógicos e ampliando desigualdades internas à escola.

Outro elemento importante refere-se à necessidade de articular teoria e prática na formação docente. Michels (2011), ao analisar as políticas de educação especial no país, defende que os cursos de formação não devem se limitar à transmissão de técnicas específicas para lidar com determinadas deficiências. Para a autora, trata-se de compreender a inclusão como fenômeno social, político e pedagógico que atravessa todas as dimensões do trabalho escolar. Em suas palavras: “o desafio da formação docente não está na aquisição de habilidades isoladas, mas na compreensão crítica das políticas educacionais e de seus efeitos sobre o cotidiano das escolas” (Michels, 2011, p. 958). Essa perspectiva amplia o entendimento da formação inclusiva, reconhecendo que a implementação de práticas pedagógicas efetivas depende também da capacidade de interpretar o contexto escolar e intervir de forma situada.

A literatura brasileira também tem problematizado a permanência de concepções segregadoras que, mesmo implicitamente, influenciam práticas e expectativas docentes. Bueno (2003), ao examinar a história da educação especial no Brasil, destaca que modelos assistencialistas e medicalizantes deixaram marcas profundas na forma como professores compreendem a deficiência. O autor argumenta que “a ideia de incapacidade ainda permeia as concepções de muitos profissionais da educação, comprometendo a construção de práticas inclusivas” (Bueno, 2003, p. 41). Essa constatação revela que a formação docente deve assumir um papel crítico ao desconstruir paradigmas excludentes e promover concepções que reconheçam potencialidades, não limitações.

Nesse sentido, Glat e Pletsch (2012) reforçam que a inclusão só se efetiva quando há transformação cultural na escola. Para as autoras, “não se trata de integrar o aluno com deficiência a um modelo pré-existente, mas de construir uma escola que reconheça e celebre as diferenças” (Glat; Pletsch, 2012, p. 56). Tal afirmação evidencia que a postura docente é central, pois é o professor quem organiza as estratégias pedagógicas, adapta materiais, seleciona metodologias e cria oportunidades de participação. Essa centralidade, entretanto, coloca sobre o professor responsabilidades que não podem ser assumidas isoladamente, reforçando a necessidade de políticas de formação articuladas a condições de trabalho adequadas.

A compreensão da diversidade como valor pedagógico requer que o docente reconheça que os estudantes aprendem de modos distintos, apresentam ritmos próprios e necessitam de diferentes formas de mediação. Ao discutir essa questão, Caiado (2013, p. 74) afirma que “educar na perspectiva inclusiva significa assumir que nenhum aluno aprende sozinho, e que o papel do professor é mediar experiências que favoreçam a participação e a construção de sentido”. Duas dimensões emergem dessa afirmação: a

importância da mediação intencional e a necessidade de estratégias diversificadas de ensino. Para que ambas se concretizem, exige-se formação teórica sólida e prática reflexiva constante.

Observa-se, contudo, que muitos professores manifestam sentimentos de insegurança ao atuar com alunos público da educação especial. Essa insegurança, apontada em diversas pesquisas brasileiras, decorre não apenas da falta de formação específica, mas também de desafios institucionais, como ausência de recursos pedagógicos, salas superlotadas e escassez de equipes multiprofissionais. Baumel (2018) destaca que, embora a formação docente seja fundamental, ela não pode ser desvinculada das condições materiais de trabalho. Segundo o autor, “a formação, por si só, não garante práticas inclusivas; é preciso que a escola como instituição assuma o compromisso com a acessibilidade e com políticas internas de apoio ao professor” (Baumel, 2018, p. 92).

Outro aspecto relevante refere-se às tensões entre as legislações e a prática escolar. Embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) estabeleçam princípios amplos e progressistas, a implementação desses dispositivos encontra limites quando não há articulação entre formação docente e gestão escolar. Michels (2011) argumenta que a compreensão crítica do marco legal é indispensável para que o professor se reconheça como agente de transformação, e não apenas executor de políticas.

Além disso, estudiosos da área têm enfatizado que a formação inclusiva deve promover a capacidade de trabalhar de forma colaborativa. Mantoan (2022) aponta que o trabalho pedagógico inclusivo se sustenta na corresponsabilidade entre profissionais, destacando que “a escola inclusiva se organiza a partir da colaboração, e não da fragmentação de funções” (Mantoan, 2022, p. 103). Essa perspectiva ressalta que o professor não pode ser visto como único responsável pela inclusão, mas como parte de uma rede de suporte que envolve gestores, equipes do AEE, famílias e demais profissionais.

Outro ponto de destaque refere-se ao entendimento da deficiência segundo abordagens contemporâneas. A formação docente precisa incorporar discussões sobre o modelo social da deficiência, que entende que barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais são as responsáveis pela limitação da participação escolar. Ao adotar essa perspectiva, o professor desloca a atenção do aluno para o ambiente, compreendendo que a escola deve oferecer condições para que todos aprendam. A literatura brasileira tem reforçado esse entendimento, principalmente por meio de autores como Mantoan, Glat, Pletsch e Caiado.

Assim, verifica-se que a formação docente representa eixo estruturante para a efetivação da inclusão escolar. Quanto mais sólida, crítica e reflexiva for essa formação, maior será a capacidade do professor de desenvolver práticas que respeitem a singularidade dos estudantes e

promovam participação e aprendizagem. Conclui-se, portanto, que a formação docente, ao articular teoria, prática, legislação e reflexividade, constitui o principal caminho para que a inclusão se torne realidade na Educação Básica brasileira.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: FUNDAMENTOS, ESTRATÉGIAS E POSSIBILIDADES

A prática pedagógica inclusiva constitui elemento central na efetivação do direito à educação, pois envolve a construção de ambientes que reconhecem e valorizam a diversidade humana. A perspectiva inclusiva assume que todos os estudantes são capazes de aprender, ainda que de modos distintos, e que cabe à escola reorganizar seus processos para promover participação, acesso ao currículo e desenvolvimento integral. Essa compreensão está presente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que afirma que a inclusão “baseia-se no respeito à diversidade e na aprendizagem como processo contínuo e singular” (Brasil, 2008, p. 7). Tal orientação rompe com modelos homogeneizadores de ensino, historicamente marcados por expectativas normativas de aprendizagem e por práticas excludentes.

Glat e Pletsch (2012) destacam que práticas pedagógicas inclusivas são aquelas que consideram diferentes estilos, ritmos e formas de aprender, garantindo acessibilidade didática e múltiplos caminhos para a participação. As autoras argumentam que “a inclusão não se reduz à presença física, mas implica o acesso ao conhecimento e às experiências escolares que promovem desenvolvimento e autonomia” (Glat; Pletsch, 2012, p. 44). Nesse sentido, uma prática inclusiva deve garantir que todos os estudantes encontrem oportunidades significativas de aprendizagem, o que depende diretamente da intencionalidade docente e da organização institucional.

Entre as práticas mais recorrentes na literatura nacional, o planejamento colaborativo aparece como estratégia fundamental. Trata-se de processo compartilhado entre o professor da sala comum, o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), gestores e demais profissionais envolvidos. Segundo Pletsch e Glat (2013), “o trabalho colaborativo permite que as decisões pedagógicas sejam construídas coletivamente, ampliando a compreensão das necessidades dos estudantes” (p. 63). Essa prática evita a fragmentação de responsabilidades e promove alinhamento entre as ações pedagógicas e as necessidades reais dos alunos, configurando um foco integrado de atuação.

Outro eixo relevante é o uso de tecnologias assistivas, entendidas como recursos e serviços destinados a ampliar habilidades e garantir independência. O Decreto nº 5.296/2004 apresenta a tecnologia assistiva como conjunto de produtos e serviços que “proporcionam melhora funcional e qualidade de vida da pessoa com deficiência” (Brasil, 2004). No contexto escolar, isso inclui leitores de tela, pranchas de comunicação alternativa, materiais concretos, livros acessíveis e softwares educativos adaptados.

Caiado (2013) observa que tais recursos não substituem a mediação pedagógica, mas potencializam a participação, destacando que “a tecnologia assistiva deve ser compreendida como suporte pedagógico que amplia possibilidades de expressão e aprendizagem” (p. 79).

A organização das atividades também desempenha papel significativo nas práticas inclusivas. A literatura enfatiza o uso de trabalhos em pequenos grupos, que permitem interações mais próximas, atenção individualizada e maior flexibilidade quanto aos ritmos de aprendizagem. Para Mantoan (2022, p. 118), “a organização diferenciada das turmas permite que o professor atue como mediador das interações, estimulando autonomia e colaboração”. Essa abordagem supera a lógica de ensino transmissivo e fortalece o protagonismo do estudante em seu percurso formativo.

Outra dimensão central refere-se à avaliação formativa, que se preocupa com o processo, não apenas com o produto final. A BNCC (Brasil, 2017) orienta que a avaliação seja contínua, diagnóstica e voltada ao desenvolvimento das competências de cada estudante, evitando comparações normativas. Baumel (2018) destaca que práticas avaliativas inclusivas “consideram as singularidades e reconhecem avanços individuais, sem reduzir a aprendizagem a classificações” (p. 112). Assim, a avaliação formativa permite que o professor identifique potencialidades, dificuldades e necessidades de adaptação, contribuindo para ajustes didáticos em tempo real.

A diferenciação pedagógica, por sua vez, refere-se à adaptação de estratégias, materiais, tempos e modos de apresentação do conteúdo. Essa prática não implica redução curricular, mas reorganização didática que favoreça o acesso ao conhecimento. Glat e Pletsch (2012) explicam que a diferenciação “não cria currículos paralelos, mas um único currículo que acolhe diferentes percursos de aprendizagem” (p. 52). Essa abordagem fundamenta-se em princípios da psicologia histórico-cultural, segundo os quais o desenvolvimento humano ocorre na interação, e o ensino deve ser mediado de modo a favorecer processos de internalização.

Outro pilar essencial da prática inclusiva é a construção de uma cultura escolar baseada na cooperação, no respeito e no reconhecimento das singularidades. Caiado (2013) argumenta que a prática inclusiva envolve “olhar o aluno em sua totalidade, compreendendo suas formas de expressão, sua história e seu modo singular de participar do mundo” (p. 72). Essa compreensão exige sensibilidade, escuta ativa e disponibilidade para ajustar o ensino às necessidades emergentes de cada estudante. Assim, a mediação pedagógica torna-se elemento-chave na promoção de vínculos e na construção de ambientes seguros e acolhedores.

A literatura também aponta que práticas pedagógicas inclusivas dependem de suporte institucional. Baumel (2018) enfatiza que “não basta boa vontade do professor; a inclusão exige políticas internas, recursos adequados, acessibilidade e formação continuada” (p. 91). Tal entendimento reforça que a prática inclusiva não se sustenta apenas com ações individuais,

mas integra um projeto político-pedagógico planejado, financiado e monitorado pela gestão escolar. Assim, a formação continuada deve ser permanente, contextualizada e articulada ao cotidiano da escola, permitindo que professores desenvolvam competências alinhadas às demandas da diversidade.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de coerência entre teoria e prática. Michels (2011), ao analisar políticas de educação especial, afirma que muitas práticas inclusivas fracassam porque não há diálogo entre os princípios normativos e as condições reais das escolas. Em suas palavras: “a legislação aponta caminhos, mas a prática exige uma rede de apoio constante para que esses princípios se concretizem” (Michels, 2011, p. 952). Isso significa que a prática pedagógica inclusiva só se efetiva plenamente quando o professor encontra condições para transformar princípios em ações concretas.

Entre as estratégias emergentes na literatura recente, destacam-se práticas baseadas em metodologias ativas, como aprendizagem cooperativa, projetos interdisciplinares, sala de aula invertida adaptada e sequências didáticas multisensoriais. Essas abordagens ampliam a participação, diversificam experiências e favorecem o engajamento de estudantes com diferentes perfis. Mantoan (2022) reconhece que tais metodologias fortalecem o protagonismo discente, especialmente quando articuladas a práticas de acessibilidade curricular.

Por fim, evidencia-se que a prática pedagógica inclusiva exige articulação permanente entre intencionalidade docente, conhecimento especializado e suporte institucional. Observa-se que quando esses elementos convergem, criam-se condições para que a escola se transforme em espaço de pertencimento e desenvolvimento integral. Assim, a prática pedagógica inclusiva não se reduz a um conjunto de ações pontuais, mas configura-se como processo contínuo de reflexão, adaptação e compromisso ético com a aprendizagem de todos.

DESAFIOS ESTRUTURAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

A efetivação da educação inclusiva no Brasil enfrenta desafios persistentes que atravessam dimensões estruturais, pedagógicas e culturais da escola. Embora as políticas públicas avancem no reconhecimento da diversidade e na defesa de uma escola para todos, a distância entre os marcos normativos e a realidade cotidiana ainda constitui obstáculo significativo. Esse descompasso revela que a construção de uma escola inclusiva depende de ações articuladas, continuidade de políticas e, sobretudo, de condições concretas que permitam ao professor desenvolver práticas pedagógicas coerentes com os princípios da inclusão.

Um dos principais desafios refere-se à insuficiência das condições institucionais, que abrangem infraestrutura adequada, acessibilidade arquitetônica e comunicacional, recursos didáticos adaptados e suporte

especializado. Michels (2011) aponta que “a implementação da inclusão escolar é fortemente impactada pela falta de investimento e pela fragmentação das políticas públicas” (p. 949). Segundo a autora, muitos sistemas de ensino não garantem condições básicas para que as práticas inclusivas sejam operacionalizadas, o que transfere ao professor uma responsabilidade que deveria ser compartilhada institucionalmente.

Outro desafio central diz respeito à formação docente, que ainda se mostra insuficiente para dar conta da complexidade da diversidade presente nas escolas. Pletsch (2010) ressalta que grande parte dos docentes “não teve, em sua formação inicial, oportunidades de vivenciar práticas inclusivas ou discutir, de forma aprofundada, os fundamentos da educação especial” (p. 84). Essa lacuna formativa repercute em insegurança, receio e sensação de despreparo frente às demandas pedagógicas dos estudantes público da educação especial. Mantoan (2015) complementa que a ausência de formação continuada sistemática gera práticas improvisadas, pouco alinhadas às necessidades reais dos alunos.

Além dos aspectos formativos, identificam-se entraves relacionados à gestão escolar e às políticas internas de organização da escola. Baumel (2018) observa que a inclusão requer ação articulada da gestão, capaz de promover espaços de reflexão coletiva, planejamento colaborativo e definição de estratégias de acompanhamento da aprendizagem. Em suas palavras: “sem o envolvimento da gestão e sem políticas internas claras, a inclusão fica restrita à ação isolada de professores” (Baumel, 2018, p. 94). Assim, torna-se evidente que práticas inclusivas sólidas exigem cultura institucional que valorize a diversidade e que disponha de mecanismos de suporte ao trabalho docente.

A dimensão cultural também representa um obstáculo expressivo. Bueno (2003) destaca que, apesar de avanços conceituais, persistem visões reducionistas e medicalizantes que associam deficiência à incapacidade. O autor afirma que “modelos assistencialistas ainda influenciam práticas escolares, dificultando a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva” (Bueno, 2003, p. 39). Essas concepções, muitas vezes implícitas, materializam-se em baixas expectativas, categorização dos alunos e manutenção de práticas pedagógicas rígidas, que não dialogam com a diversidade.

Outro desafio refere-se à fragmentação entre sala comum e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Glat e Pletsch (2012) argumentam que, embora o AEE seja uma conquista importante, ele não pode funcionar como espaço isolado, desvinculado do currículo comum. Para as autoras, “o AEE deve complementar e não substituir o ensino da sala comum, devendo dialogar com o professor regente” (Glat; Pletsch, 2012, p. 70). Contudo, observa-se que, em muitas escolas, ainda há pouca articulação entre esses profissionais, o que compromete a continuidade pedagógica e a coerência das ações educativas.

As dificuldades relacionadas à avaliação também configuram um obstáculo importante. A BNCC (Brasil, 2017) orienta que a avaliação escolar seja processual, diagnóstica e formativa, considerando diferentes caminhos de aprendizagem. No entanto, práticas avaliativas tradicionais, centradas em provas padronizadas e classificatórias, ainda predominam. Caiado (2013) aponta que “a avaliação excludente reforça desigualdades e desconsidera o processo de aprendizagem de estudantes com trajetórias diversificadas” (p. 68). Assim, superar modelos avaliativos normativos é essencial para o avanço da inclusão.

Outro aspecto que merece atenção é a necessidade de políticas públicas contínuas, que não fiquem sujeitas a instabilidades políticas. Michels (2011) observa que mudanças governamentais costumam impactar diretamente a continuidade da Educação Especial, resultando em avanços e retrocessos que prejudicam a consolidação de práticas consistentes. Essa instabilidade evidencia que políticas inclusivas precisam de financiamento estável, planejamento de longo prazo e monitoramento permanente.

Apesar dos desafios, há perspectivas promissoras para o avanço da inclusão escolar. Uma delas refere-se à crescente valorização de pesquisas e práticas baseadas na colaboração entre professores, equipes do AEE, gestores e famílias. Mantoan (2022) destaca que escolas inclusivas “se organizam coletivamente, assumindo que a aprendizagem de todos depende da articulação entre diferentes saberes e funções” (p. 102). O trabalho colaborativo fortalece a construção de estratégias didáticas contextualizadas e favorece a participação dos estudantes de forma mais efetiva.

Outra perspectiva positiva diz respeito à disseminação de metodologias pedagógicas diversificadas, que incluem aprendizagem cooperativa, projetos interdisciplinares, uso de tecnologias assistivas, sequências didáticas multisensoriais e práticas de tutoria entre pares. Glat e Pletsch (2012) argumentam que tais metodologias ampliam as oportunidades de participação e possibilitam caminhos pedagógicos mais flexíveis, aprimorando a aprendizagem de estudantes com diferentes perfis.

Além disso, observa-se crescente empenho de universidades e grupos de pesquisa em ofertar formação continuada, por meio de cursos, grupos de estudos e assessorias pedagógicas que favorecem a reflexão crítica sobre a prática. Baumel (2018) destaca que a formação continuada é essencial porque a inclusão é dinâmica e demanda constante atualização dos professores, especialmente no que se refere às tecnologias assistivas e às adaptações curriculares.

Outra perspectiva diz respeito à ampliação de discussões sobre o modelo social da deficiência, que desloca o foco da limitação individual para as barreiras sociais e institucionais. Esse modelo tem influenciado pesquisas, orientações pedagógicas e políticas públicas, reforçando que a escola deve atuar na eliminação de barreiras que impedem a plena participação dos estudantes.

Finalmente, observa-se que a construção de escolas inclusivas exige ação política contínua, compromisso ético com a diversidade e investimento em formação docente. Caiado (2013) sintetiza essa perspectiva ao afirmar que “incluir é um processo que nunca se conclui; é construção permanente, apoiada em diálogo, reflexão e revisão do fazer pedagógico” (p. 75). Essa compreensão reforça que a inclusão escolar é projeto coletivo, que exige envolvimento de toda a comunidade educativa.

Considera-se, portanto, que superar os desafios estruturais, pedagógicos e culturais requer investimento público, formação qualificada, gestão participativa e práticas colaborativas. As perspectivas futuras apontam para a construção de uma escola que reconhece a diversidade não como problema, mas como ponto de partida para o desenvolvimento humano, garantindo a todos os estudantes oportunidades reais de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que a efetivação da educação inclusiva na Educação Básica depende, de maneira decisiva, da formação docente e das condições estruturais e organizacionais disponibilizadas pelas instituições escolares. Verificou-se que, embora o país disponha de um arcabouço normativo consistente — sustentado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), pela Lei Brasileira de Inclusão (2015) e pela Base Nacional Comum Curricular (2017) —, a materialização desses princípios ainda se apresenta como um desafio complexo, que exige ações sistemáticas, articuladas e contínuas. Assim, considera-se que a formação docente ocupa lugar central nesse processo, constituindo-se como eixo estruturante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Os estudos de Mantoan (2015, 2022) evidenciam que a inclusão escolar demanda a reconstrução coletiva da cultura escolar, o que implica rever concepções de ensino, reorganizar estratégias didáticas, flexibilizar o currículo e reconhecer a heterogeneidade como característica constitutiva das salas de aula contemporâneas. A dissertação teórica construída neste artigo aponta que tais transformações não podem ser reduzidas a iniciativas isoladas ou ações pontuais. Trata-se de processo de mudança cultural, pedagógica e organizacional que requer formação docente sólida, reflexiva, crítica e alinhada às demandas reais da escola inclusiva.

Ao longo do texto, verificou-se que práticas pedagógicas inclusivas comportam um conjunto diversificado de estratégias, como planejamento colaborativo, uso de tecnologias assistivas, organização de atividades em pequenos grupos, avaliação formativa e diferenciação pedagógica. A literatura analisada demonstra que tais práticas só se consolidam quando articuladas a uma intencionalidade pedagógica que valoriza a participação, a construção do conhecimento e o respeito às particularidades de cada estudante (Glat; Pletsch, 2012; Caiado, 2013; Baumel, 2018). Nesse sentido, a formação docente se mostra imprescindível, não apenas para ampliar

repertórios metodológicos, mas também para fortalecer atitudes, valores e concepções que orientam o trabalho pedagógico inclusivo.

Por outro lado, a pesquisa também evidenciou que a inclusão escolar enfrenta desafios estruturais que extrapolam a responsabilidade individual do professor. Michels (2011) aponta que a insuficiência de investimentos, a fragmentação de políticas públicas e a ausência de condições adequadas de trabalho são elementos que limitam a implementação da educação inclusiva, mesmo quando há clareza teórica e vontade política por parte dos profissionais. A análise realizada reforça essa perspectiva, demonstrando que a escola inclusiva não se constrói somente com formação, mas com condições materiais e institucionais que permitam ao professor desenvolver práticas efetivas. É necessário, portanto, que gestores e sistemas de ensino assumam corresponsabilidade pela inclusão e promovam políticas internas que valorizem a diversidade, criem espaços de reflexão e assegurem suporte permanente ao trabalho docente.

O estudo também ressaltou a necessidade de enfrentar dimensões culturais que ainda produzem barreiras à inclusão, tais como concepções medicalizantes, expectativas reduzidas quanto ao potencial dos estudantes público da educação especial e práticas avaliativas pautadas na homogeneização. Bueno (2003) destaca que essas concepções, muitas vezes enraizadas na história da educação especial, ainda influenciam práticas escolares, dificultando a construção de propostas pedagógicas realmente inclusivas. Por isso, a formação docente deve incorporar debates sobre o modelo social da deficiência, a eliminação de barreiras e a construção de ambientes que promovam autonomia, pertencimento e participação.

As perspectivas futuras analisadas indicam que a consolidação da educação inclusiva requer a articulação entre formação, políticas educacionais e gestão escolar. Verificou-se que escolas que conseguem avançar na implementação da inclusão são aquelas que, segundo Mantoan (2022), operam de forma colaborativa, organizando o trabalho a partir da partilha de responsabilidades entre professores, gestores, profissionais do AEE e famílias. Tais experiências revelam que a inclusão não é uma tarefa individual, mas um projeto institucional e coletivo.

Outro aspecto promissor refere-se à disseminação de práticas pedagógicas inovadoras, como metodologias ativas, aprendizagem cooperativa, projetos interdisciplinares e recursos multisensoriais, que ampliam as possibilidades de acesso ao currículo e promovem maior participação. Essas abordagens dialogam com a BNCC (2017), que valoriza práticas pedagógicas diversificadas e orientadas ao desenvolvimento integral dos estudantes. Quando associadas à formação docente adequada, tais metodologias tornam-se instrumentos potentes para o fortalecimento da inclusão.

Portanto, conclui-se que a formação docente exerce papel determinante na efetivação da educação inclusiva porque fornece fundamentos teóricos, competências práticas e atitudes éticas que orientam

o trabalho pedagógico. No entanto, evidenciou-se que essa formação precisa estar articulada a um conjunto mais amplo de ações, que envolvem gestão democrática, suporte institucional, políticas públicas contínuas, financiamento adequado e cultura escolar comprometida com o reconhecimento da diversidade. A inclusão, portanto, não se realiza apenas por meio de discursos, mas pela construção cotidiana de práticas colaborativas que valorizem as singularidades e promovam o desenvolvimento humano em sua integralidade.

Assim, reafirma-se que a educação inclusiva constitui um processo permanente e inacabado, que demanda aperfeiçoamento contínuo, especialmente porque se insere em contexto social marcado por desigualdades históricas. As considerações aqui apresentadas apontam para a necessidade de que universidades, escolas e órgãos gestores consolidem ações integradas que fortaleçam a formação docente e promovam condições efetivas para a construção de ambientes escolares inclusivos. Trata-se de reconhecer que a diversidade não é obstáculo, mas potência para uma educação democrática, justa e comprometida com os direitos de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

- BAUMEL, Roni. **Inclusão escolar: práticas e reflexões**. São Paulo: Cortez, 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: uma história de exclusões**. São Paulo: Cortez, 2003.
- CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Educação inclusiva e práticas pedagógicas**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Educação inclusiva: cultura, política e prática**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A inclusão que queremos: fundamentos e práticas**. Campinas: Papirus, 2022.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.
- MICHELS, Maria Helena. Política de educação especial no Brasil e os desafios da inclusão escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 945-962, 2011.
- PLETSCH, Márcia Denise. **Formação de professores para a inclusão escolar: reflexões e desafios**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.