

Formar para Incluir: Caminhos e Descompassos na Formação de Professores da Educação Básica

Ana Claudia Rocha Bertoli - Universidade Estácio de Sá – PPGE

(anac.rocha@ymail.com)

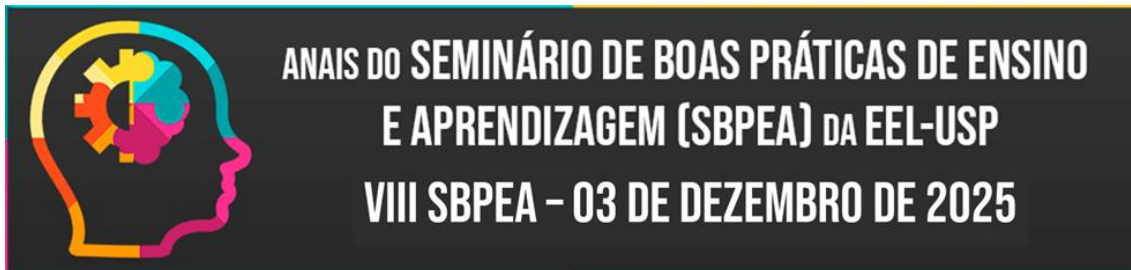
Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão, Formação e Cotidiano Educacional

Prof. Dr. Fabrício Dias de Abreu - Universidade Estácio de Sá – PPGE

(fabra201@gmail.com)

Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão, Formação e Cotidiano Educacional

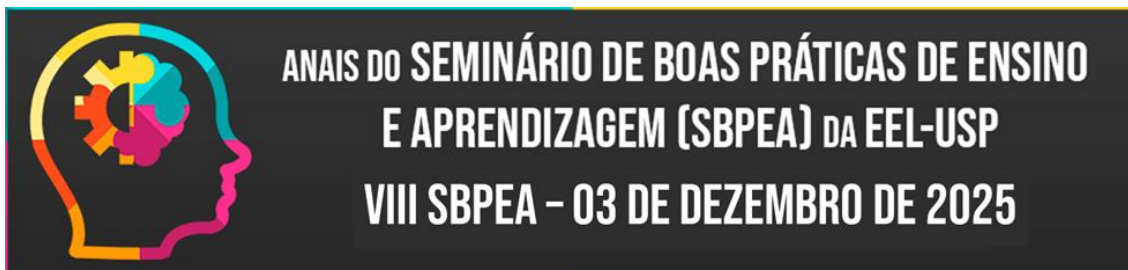
CONTEXTUALIZAÇÃO: A consolidação da educação inclusiva no Brasil representa não apenas uma exigência legal, mas também um desafio teórico e epistemológico. Fundamentada em marcos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Lei nº 12.764/2012, que assegura os direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a perspectiva inclusiva requer uma reconfiguração profunda das concepções de ensino, aprendizagem e diferença. Entretanto, as políticas públicas e os programas de formação docente ainda revelam descompassos entre o discurso normativo e a prática pedagógica. Autores como Saviani (2008, 2013) e Mantoan (2003) destacam que a inclusão escolar demanda uma ruptura com paradigmas tradicionais e a construção de práticas pedagógicas que reconheçam o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Assim, as práticas inclusivas não devem ser vistas como estratégias compensatórias, mas como processos de mediação cultural e emancipação, nos quais o estudante é reconhecido em sua potencialidade de aprender, participar e produzir cultura. A ausência de formação inicial e continuada voltada à compreensão das barreiras atitudinais, curriculares e comunicacionais evidencia um modelo educacional ainda preso à lógica integradora, que busca ajustar o aluno ao sistema em vez de transformar o sistema para acolher as diferenças. A formação docente, quando reduzida a treinamentos pontuais ou ao domínio técnico de recursos adaptativos, ignora a dimensão ético-política da inclusão, que envolve o reconhecimento da diversidade como um valor e não como um obstáculo. A proposta de “Formar para Incluir”, portanto, ultrapassa o campo instrumental e se insere em um projeto político-pedagógico de sociedade. Pressupõe a construção de uma identidade docente crítica e



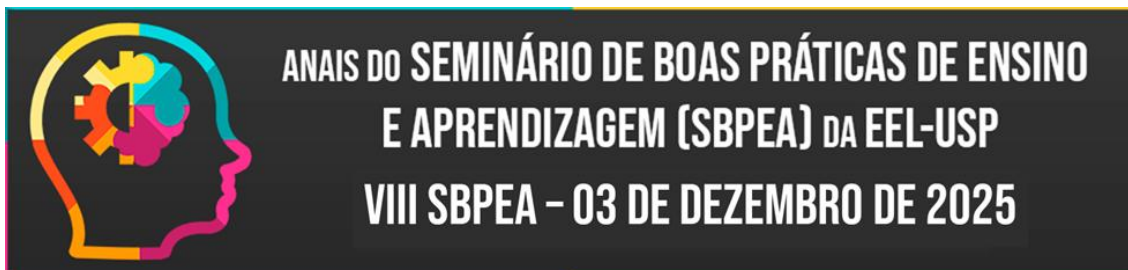
reflexiva, capaz de articular teoria e prática à luz de princípios humanistas, históricos e sociais. O verdadeiro compromisso com a inclusão não reside apenas na presença física do aluno com TEA ou deficiência em sala de aula, mas na criação de condições pedagógicas, afetivas e cognitivas que promovam sua aprendizagem e seu pertencimento. Refletir sobre os caminhos e descompassos na formação de professores é reconhecer que a efetivação da educação inclusiva depende menos da normatização e mais da formação de sujeitos pedagógicos conscientes de seu papel na transformação social. Formar para incluir é, antes de tudo, formar para compreender o humano em sua pluralidade — e para reinventar a escola como espaço de diálogo, acolhimento e justiça.

OBJETIVO: Discutir, à luz de referenciais teóricos e legais, os fundamentos, tensões e contradições da formação de professores para a educação inclusiva, problematizando os caminhos e descompassos entre o que preveem as políticas públicas e o que se efetiva na prática pedagógica.

MÉTODO: Trata-se de um estudo de natureza teórico-conceitual, sustentado em uma abordagem qualitativa e analítica, cujo objetivo é discutir os fundamentos epistemológicos e pedagógicos da formação docente para a educação inclusiva. A investigação baseia-se em um movimento reflexivo de revisão, sistematização e problematização de referenciais teóricos e legais que orientam a constituição da inclusão escolar no Brasil. O percurso metodológico envolveu a análise crítica de marcos normativos — como a Constituição Federal de 1988, a LDB (Lei nº 9.394/1996), a Lei nº 13.146/2015 e a Lei nº 12.764/2012 — articulados aos pressupostos de Saviani (2008, 2013), Mantoan (2003), Glat e Fernandes (2005), Pletsch (2009), Tardif (2002), Imbernón (2011) e Curado (2020), que fundamentam a docência como prática social, ética e culturalmente mediada. O procedimento analítico adotado foi de caráter interpretativo e argumentativo, orientado pela hermenêutica crítica, buscando construir sentidos e categorias conceituais que contribuam para o debate contemporâneo sobre a formação docente em perspectiva inclusiva.



RESULTADOS E DISCUSSÕES: A análise teórico-conceitual permitiu identificar que, apesar dos avanços normativos e discursivos em torno da inclusão escolar, as políticas de formação docente no Brasil permanecem marcadas por uma racionalidade técnica que fragmenta o saber pedagógico e reduz a docência a um conjunto de procedimentos operacionais. Conforme apontam Saviani (2008, 2013) e Mantoan (2003), essa racionalidade se expressa na distância entre teoria e prática, dificultando a construção de práticas pedagógicas verdadeiramente emancipatórias. Na perspectiva de Glat e Fernandes (2005) e Pletsch (2009), a formação de professores ainda carece de intencionalidade inclusiva, permanecendo centrada em modelos tradicionais e formações pontuais, desarticuladas das condições reais das escolas. Essa lacuna formativa é especialmente visível no trabalho com estudantes com TEA, cujo atendimento requer conhecimentos específicos sobre mediação comunicativa, estruturação de rotinas e uso de recursos visuais. A partir de Tardif (2002), compreende-se que os saberes profissionais do professor são construídos na intersecção entre a formação teórica, a experiência e a reflexão sobre a prática, o que evidencia a necessidade de programas formativos permanentes, enraizados no cotidiano escolar. Imbernón (2011) e Curado (2020) reforçam que a formação continuada deve assumir caráter coletivo e emancipatório, promovendo o intercâmbio entre pares e o fortalecimento da autonomia docente. Tais processos formativos configuram espaços de reconstrução crítica das práticas e de ressignificação da identidade profissional, indispensáveis à efetivação da educação inclusiva. Em síntese, a efetividade das políticas depende de uma estrutura integrada que articule formação inicial e continuada, valorização profissional e suporte pedagógico. Ainda assim, observa-se que, mesmo em contextos adversos, estratégias docentes exitosas têm emergido — como o uso de recursos visuais estruturados, a adoção de rotinas previsíveis e a valorização das mediações comunicativas —, práticas que promovem autonomia e pertencimento. A inclusão se concretiza quando a escola se torna espaço de criação e aprendizagem recíproca, mais do que de mera adaptação.



CONSIDERAÇÕES FINAIS: A efetivação da educação inclusiva depende de professores preparados e apoiados por políticas públicas consistentes. A reflexão proposta contribui para o debate sobre a formação docente, indicando caminhos para superar as lacunas que ainda separam o discurso legal da prática escolar. Conclui-se que a inclusão de estudantes com TEA exige práticas pedagógicas colaborativas e reflexivas, sustentadas por formação teórica sólida, condições adequadas de trabalho e compromisso ético com os direitos humanos. O fortalecimento do protagonismo docente, articulado à garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes, reafirma a centralidade da formação como eixo estruturante da escola pública democrática, equitativa e verdadeiramente inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Formação Docente; Transtorno do Espectro Autista (TEA); Políticas Educacionais; Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

REFERÊNCIAS:

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2016.

GLAT, R.; FERNANDES, E. *Educação inclusiva: cultura e práticas pedagógicas na escola*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2005.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

PLETSCH, M. D. *A formação de professores e a educação inclusiva: desafios e possibilidades*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.