



ESCOLA E INCLUSÃO EM PERSPECTIVA: DESAFIOS TEÓRICO-PRÁTICOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Adriano Rosa da Silva¹

*¹Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil
(adriano.uff@hotmail.com)*

Resumo: A educação inclusiva configura-se como um dos principais paradigmas contemporâneos no campo educacional, ao propor a equidade de oportunidades de aprendizagem para todos os sujeitos, independentemente de suas especificidades. Nessa direção, o presente estudo tem como objetivo precípua analisar o papel do docente na efetivação da educação inclusiva, especialmente na educação básica. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa descritiva, com enfoque analítico e bibliográfico, fundamentada em revisão de literatura, a partir de autores com profícua produção na área, o que possibilitou a identificação de contribuições teóricas relevantes acerca da temática. Os resultados evidenciam que a formação inicial e continuada dos professores constitui elemento central para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Ademais, verificou-se a necessidade de políticas públicas eficazes, bem como de condições estruturais adequadas no ambiente escolar. Conclui-se que a consolidação de uma educação inclusiva demanda esforços articulados entre escola, docentes, família e Estado, visando a construção de um espaço educacional democrático, plural e equitativo.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Formação docente; Diversidade.



INTRODUÇÃO

É inatacável que a emergência da educação inclusiva como modelo educacional reflète transformações sociais, culturais e tecnológicas intensificadas a partir do final do século XX, conforme Perrenoud (2013). Nesse contexto, a escola passa a ser concebida como um espaço de acolhimento à diversidade, rompendo com paradigmas excludentes historicamente consolidados. À vista disso, a construção de relações pautadas na afetividade e no respeito constitui um dos primeiros passos para o desenvolvimento integral dos educandos, como Batista e Manzoli (2016) trazem à superfície.

Segundo Heredero (2010), a educação inclusiva consolida-se como um paradigma essencial no cenário educacional contemporâneo, ao defender a equidade no acesso e na permanência dos estudantes no ambiente escolar. Nesta via, tenciona-se analisar o papel do professor na promoção da inclusão escolar, de modo que o ambiente escolar deve ser concebido como um espaço plural, isto é, de convivência coletiva, no qual interagem estudantes, educadores e demais profissionais.

Consoante com Nóvoa (2015), cabe ressaltar que a partir da década de 1990, com o avanço das tecnologias e a reconfiguração dos perfis discentes, tornou-se imperativo repensar as práticas pedagógicas e a formação docente. Para Vásquez (2007), o professor, nesse cenário, assume posição central como agente mediador do processo de ensino-aprendizagem, sendo responsável por promover estratégias que contemplem as singularidades dos estudantes, especialmente aqueles que demandam atendimento educacional especializado.

Dessa forma, discutir a formação e a atuação docente na perspectiva inclusiva revela-se fundamental para compreender os desafios e possibilidades de construção de uma educação mais equitativa. Nessa esfera, à luz de autores clássicos e contemporâneos que problematizam o tema, este estudo tem como objetivo geral analisar o papel do professor na educação inclusiva, sendo orientado pelos seguintes objetivos específicos: compreender a relevância da formação docente, descrever os fundamentos da educação inclusiva e avaliar a atuação do professor diante das necessidades dos alunos com deficiência.



MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa descritiva, desenvolvida por meio de revisão de literatura. Com base em Chizzotti (2017), tal procedimento metodológico possibilita a análise e a sistematização de produções acadêmicas já consolidadas acerca da educação inclusiva e da formação de professores.

Sob esse ângulo, foram selecionados estudos que abordam a prática pedagógica inclusiva, os desafios enfrentados pelos docentes e as políticas públicas voltadas à formação profissional. Interessa observar que a análise dos dados ocorreu de forma interpretativa, buscando identificar convergências teóricas e lacunas existentes no campo investigado, como bem reforça Chizzotti (2017).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nos autores trabalhados, como Imbernón (2011), os resultados evidenciam que a formação docente constitui um dos principais fatores para a efetivação da educação inclusiva. Nesse prisma, a capacitação profissional, tanto inicial quanto continuada, revela-se indispensável para que o professor desenvolva competências que o habilitem a lidar com a diversidade presente no ambiente escolar, como aponta Perrenoud (2013). Dessa maneira, compreender o papel do professor na educação inclusiva torna-se fundamental para a superação de práticas excludentes ainda presentes no ambiente escolar.

Entretanto, observa-se que ainda há significativa insuficiência na qualidade da formação docente, especialmente no que tange à abordagem de temáticas contemporâneas, como inclusão, diversidade e práticas pedagógicas diferenciadas. Ademais, destacam-se limitações estruturais, como a escassez de recursos didáticos, condições de trabalho inadequadas e fragilidade na articulação entre os profissionais da educação, tal como adverte Imbernón (2011). Essa compressão é relevante, pois, a educação inclusiva emerge como resposta às demandas de uma sociedade plural, marcada pela diversidade de sujeitos, culturas e modos de aprendizagem.



Com efeito, à luz das contribuições de Fontoura (2017), reitera-se que ainda são observadas fragilidades no que concerne à formação inicial e continuada dos professores, à disponibilidade de recursos pedagógicos e à articulação entre os diferentes atores do ambiente escolar. Nessa linha de entendimento, é relevante pontuar que tais limitações impactam diretamente a qualidade do ensino ofertado, evidenciando a necessidade de investimentos contínuos em políticas públicas educacionais, como aponta Ribeiro (2020).

Nesse horizonte analítico, a compreensão de que cada indivíduo apresenta características singulares reforça a importância de práticas pedagógicas diferenciadas. Assim, a partir de Santiago e Santos (2015), torna-se imprescindível que o docente reconheça tais particularidades, de modo a promover intervenções adequadas que atendam às demandas educacionais dos alunos. Nessa dinâmica, as autoras em tela salientam que a abordagem acolhedora por parte do professor favorece a criação de vínculos, possibilitando a identificação mais precisa das necessidades específicas de cada estudante.

Ademais, para Heredero (2010), a valorização das diferenças no ambiente escolar contribui para a desconstrução de estigmas sociais, evidenciando que a diversidade não deve ser compreendida como obstáculo, mas como elemento enriquecedor do processo educativo. Diante disso, a educação inclusiva ganha destaque no discurso contemporâneo, sendo reconhecida como instrumento fundamental para a superação de práticas excludentes historicamente enraizadas.

Uma vez que o conhecimento acerca da realidade dos alunos amplia as possibilidades de inclusão efetiva, quanto maior a compreensão do professor sobre o contexto social, cultural e cognitivo dos estudantes, mais eficaz será sua atuação no processo de ensino-aprendizagem, conforme destaca Vásquez (2007). Nesse sentido, para o autor retromencionado, o docente deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador do conhecimento, devendo reconhecer e valorizar as particularidades de cada aluno.

Por conseguinte, torna-se necessário pontuar a importância da atuação conjunta entre escola e família, bem como à colaboração entre os profissionais da educação. Nessa senda, de acordo com Santiago e Santos (2015), a construção de estratégias



pedagógicas inclusivas demanda planejamento coletivo e constante reflexão sobre as práticas adotadas, visando à promoção de uma aprendizagem significativa para todos os atores partícipes do processo de ensino, sobretudo os estudantes.

Nesse esquadro, outro aspecto relevante refere-se à necessidade de planejamento pedagógico colaborativo, que considere as especificidades dos alunos e promova estratégias avaliativas inclusivas. Acerca disso, Ribeiro (2020) assevera que a participação da família e a integração entre os membros da equipe escolar também se mostram fundamentais para o sucesso do processo educativo. Nesse contexto, a escola passa a assumir um papel central na promoção de práticas inclusivas, sendo responsável por garantir condições adequadas para o desenvolvimento integral de todos os estudantes (Duek, 2023).

A partir dessa base teórica, cumpre sinalizar que a formação docente, aliada à compreensão das singularidades dos estudantes, constitui elemento indispensável para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. Evidencia-se, assim, a necessidade de ambientes escolares acolhedores, baseados no respeito, na afetividade e na valorização das diferenças, como defende Fontoura (2017). Nesse horizonte, destaca-se a importância da formação profissional, da prática pedagógica e da compreensão das necessidades individuais dos estudantes.

Verificou-se, ainda, que a concepção de inclusão vai além da simples inserção física do aluno com deficiência no ensino regular. Sob tal perspectiva, trata-se de garantir condições efetivas de aprendizagem, respeitando as diferenças e promovendo o desenvolvimento integral dos educandos, como sinalizam Batista e Manzoli (2016). Nesse sentido, de acordo com Nóvoa (2015), a mediação pedagógica deve pautar-se em princípios como intencionalidade, reciprocidade, significado e transcendência, favorecendo a flexibilidade cognitiva e a autonomia dos estudantes.

Importa considerar que, embora existam avanços no campo da educação inclusiva, ainda há lacunas significativas que precisam ser exploradas por meio de novas pesquisas, como alerta Duek (2023). Investigações voltadas para diferentes modalidades de ensino inclusivo e para a análise do nível de escolaridade dos estudantes podem contribuir de maneira relevante para o aprofundamento do tema.



Em face do exposto, urge salientar que apesar da existência de políticas públicas voltadas à inclusão, muitos docentes ainda se sentem despreparados para atuar de forma eficaz. Em consonância com Ribeiro (2020), tal cenário evidencia a necessidade de investimentos mais consistentes na formação profissional, bem como na elaboração de práticas pedagógicas contextualizadas e significativas. Em síntese, vale sublinhar que a construção de uma educação inclusiva exige ações integradas entre professores, instituições e políticas públicas, visando a constituição de uma escola democrática e socialmente justa.

CONCLUSÃO

Diante das reflexões apresentadas, conclui-se que a atuação articulada entre escola, família e sociedade também se mostra essencial para a consolidação de práticas inclusivas. Somente por meio de um esforço coletivo será possível construir uma escola verdadeiramente democrática, capaz de acolher e valorizar todos os sujeitos (Vásquez, 2007). A educação inclusiva demanda uma profunda reestruturação das práticas pedagógicas, bem como da formação docente, tornando-se imprescindível o fortalecimento de políticas públicas que garantam formação de qualidade aos professores, bem como melhores condições de trabalho e recursos adequados.

Nessa medida, a análise realizada evidencia que a efetivação da educação inclusiva está intrinsecamente relacionada à formação e à atuação do professor, que, enquanto agente central do processo educativo, necessita de suporte teórico e prático para atuar de maneira competente frente à diversidade. Nesta via, é imperioso concordar com Nóvoa (2015) quando afirma que o docente, enquanto mediador do processo educativo, deve estar preparado para reconhecer e atender às especificidades dos alunos, promovendo práticas pedagógicas que valorizem e coadunam com às demandas e necessidades dos estudantes.

Ficou patente que a efetivação de um modelo educacional inclusivo depende, sobretudo, da implementação de políticas públicas que assegurem formação de qualidade, condições adequadas de trabalho e recursos pedagógicos suficientes. Assim, segundo autores como Batista e Manzoli (2016), a construção de um ambiente escolar inclusivo requer não apenas conhecimento técnico, mas também



sensibilidade, empatia e compromisso com a equidade. Além disso, é imprescindível a atuação conjunta entre escola, família e sociedade, no intuito de promover uma educação verdadeiramente democrática.

Por fim, à luz de Duek (2023), ressalta-se que a inclusão não deve ser compreendida como mera adaptação do aluno ao sistema educacional, mas sim como a transformação da própria escola em um espaço acessível, acolhedor e comprometido com o desenvolvimento pleno de todos os sujeitos, tal como problematizado por Heredero (2010). A afetividade, nesse contexto, apresenta-se como elemento fundamental para o desenvolvimento dos educandos, favorecendo sua integração e participação no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Bruna Rafaela de; e MANZOLI, Luci Pastor. Educação inclusiva: um estudo de caso sobre o trabalho docente na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. n.esp. 2, p. 881-894, set. 2016. <https://doi.org/10.21723/riaee.v11.esp2.p881-894>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8932>. Acesso em: 25 mar. 2026.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo. ed. Cortez, 2017.

DUEK, Viviane Preichardt. Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. **Educação em Revista**, v. 30, n. 02, p. 17-41, 2014. 9 de maio de 2023; 30 (2). Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/21124>. Acesso em: 25 mar. 2026.

FONTOURA, Helena Amaral da. Formação de professores para a justiça social: uma reflexão sobre a docência na residência pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 1, p. 120-133, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n1.7932>>. Acesso em: 25 mar. 2026.



HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Revista Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772>. Acesso em: 25 mar. 2026.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, Antonio. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. 3. ed. Portugal: Universidade de Aveiro, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?: a escola que prepara para a vida**. Tradução: Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Penso, 2013.

RIBEIRO, R. S. Políticas públicas educacionais: o papel da formação continuada no desenvolvimento da Educação Básica. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 23, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/23/politicas-publicas-educacionais-o-papel-da-formacao-continuada-no-desenvolvimento-da-educacao-basica> Acesso em: 20 mar. 2026.

SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos. Planejamento de estratégias para o processo de inclusão: desafios em questão. **Revista Educação e Realidade**, v. 40, n. 2, p. 485-502, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317238458009.pdf> Acesso: 25 mar. 2026.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 1. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, p. 440. 2007.